

**Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Jefferson Luis da Silva Cardoso  
Elise Cristina Pinheiro da Silva Pires  
Luciane Tavares dos Santos  
Maria Valdeli Matias Batista  
Meriane Conceição Paiva Abreu  
Neusa de Oliveira Santos  
(Organizadores)**

# **Laços entre a Epistemologia & a Educação**

**Belém – Pará  
CCSE-UEPA  
2016**

**Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Jefferson Luis da Silva Cardoso  
Elise Cristina Pinheiro da Silva Pires  
Luciane Tavares dos Santos  
Maria Valdeli Matias Batista  
Meriane Conceição Paiva Abreu  
Neusa de Oliveira Santos  
(Organizadores)**

# **Laços entre a Epistemologia & a Educação**

**Belém – Pará  
CCSE~UEPA  
2016**

# **LAÇOS ENTRE A EPISTEMOLOGIA & A EDUCAÇÃO**

Ana Cristina Guimarães de Oliveira; Carina da Silva Mota; Douglas Guimarães Borges; Elise Cristina Pinheiro da Silva Pires; Felipe Lisboa Linhares; Flávia Bahia Lacerda; Francisco Aires Neto; Gláucia Lobato Kaneko; Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Jakson José Gomes de Oliveira; Jefferson Luis da Silva Cardoso; Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins; Kid Nazareno da Costa Quaresma; Lanna Karina Araujo de Lima Rodrigues; Luciana Dias da Costa; Luciane Tavares dos Santos; Manoel do Espírito Santo Silva Júnior; Maria Valdeli Matias Batista; Marinilda Corrêa Sardinha; Marivane Silva Alcantara; Meriane Conceição Paiva Abreu; Mônica Amélia de Oliveira Carneiro; Neusa de Oliveira Santos; Pamela do Socorro da Silva Matos; Rosana dos Passos Corrêa

**Belém-Pará  
2016**

## **Ficha Catalográfica**

---

Laços entre a Epistemologia e a Educação/ Organizadores: Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Jefferson Luis da Silva Cardoso, Elise Cristina Pinheiro da Silva Pires, Neusa de Oliveira Santos, Meriane Conceição Paiva Abreu, Luciane Tavares dos Santos e Maria Valdeli Matias Batista. Desenho de capa: Jaciane Maria Chagas Pestana. Belém: CCSE-UEPA, 2016. 336p.

Inclui bibliografias

**ISBN: 978-85-98249-22-3**

1. Epistemologia – Educação. 2. Laços. I. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Org.). II. Jefferson Luis da Silva Cardoso (Org.), III. Elise Cristina Pinheiro da Silva Pires (Org.), IV. Neusa de Oliveira Santos (Org.), V. Meriane Conceição Paiva Abreu (Org.), VI. Luciane Tavares dos Santos (Org.) e VII. Maria Valdeli Matias Batista (Org.).

---

## Prefácio

Na Educação, investiga-se de maneira ampla os acontecimentos em torno da escola e seus atores (*diretores, professores, alunos, família, etc.*) que, nos encontros cotidianos, produzem relações ricas e repletas de enigma e acabam por se tornar a razão de ser da própria educação, em que o sujeito e o meio estão interligados por laços de saberes e práticas.

A Epistemologia entendida como ciência que estuda o sujeito e suas relações com o meio, foi o ponto de partida para a construção deste livro intitulado **Laços entre a Epistemologia e a Educação**, construído a partir das inúmeras leituras realizadas no curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Estado do Pará, na disciplina Epistemologia e Educação, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Dessa maneira, o livro é composto pelas reflexões acerca dos saberes e práticas vividos na educação entrelaçados com a leitura de vários autores, transformados em artigos científicos que envolvem diversos temas, a saber:

Entrelaçamentos sobre educação, imaginário e cultura democrática através das contribuições epistemológicas em Castoriadis (*Ana Cristina Oliveira*); A representação de discentes surdos em salas comuns do ensino fundamental (*Carina Mota*); Racionalidade contemporânea ou “pós-moderna”: paradigma emergente (*Douglas Borges*); Morin e os saberes relevantes à educação do futuro (*Elise Pires*); Representações sociais de professores sobre o Atendimento Educacional Especializado para educandos surdos na Rede Estadual de Ensino em Belém-PA (*Felipe Linhares; Ivanilde Oliveira*); A prática educacional em ambiente não escolar no contexto da pós-modernidade (*Flávia Lacerda*); O carnaval das “Crias do Curro”: breve reflexão ético-epistemológica (*Francisco Aires*); Contribuições de Marx para a educação (*Gláucia Kaneko*); Teoria Geral da Administração: contribuições epistemológicas para a gestão escolar (*Jakson Oliveira*); Formação de professores e o multiculturalismo na educação (*Jefferson Cardoso*); Multiculturalismo, interculturalidade e educação (*Joana Martins*); “Tenho comigo uma criança” – o Rousseau de Boaventura (*Kid Quaresma*); O pensamento de Castoriadis e a educação (*Lanna Rodrigues*); A complexidade e os setes saberes de Edgar Morin para a formação de professores (*Luciana Costa*); Contribuições da perspectiva Multicultural Crítica e do conceito de alteridade para a educação (*Luciane Santos*); A concepção de saúde na visão epistemológica do

Materialismo Histórico e Dialético (*Manoel Silva Júnior*); Representações sociais e as práticas de inclusão escolar de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais (*Maria Valdeli Batista*); Formação docente: a emancipação e ação reflexiva no ato de educar (*Marinilda Sardinha*); Caminhos explicativos sobre o “mito da modernidade” e a educação (*Marivane Alcantara; Ivanilde Oliveira*); Concepções epistemológicas reveladas pelos projetos político-pedagógicos para a Educação Física no Pará (*Meriane Abreu*); A importância de se valorizar o multiculturalismo nas escolas (*Mônica Carneiro*); Gramsci e a educação na escola (*Neusa Santos*); Representações sociais e sua relação na educação de surdos (*Pamela Matos*); O pensamento Dusseliano sobre o “mito da modernidade” e a educação (*Rosana Corrêa*).

Os assuntos abordados no livro não se esgotam neste debate, no entanto, são ingredientes a novas reflexões e análises, no sentido de construir novos conhecimentos, saberes e práticas, diante do vasto cenário que a Educação é capaz de produzir na sociedade brasileira.

Desejamos uma boa leitura.

**Jefferson Luis da Silva Cardoso**

Mestrando em Educação

Universidade do Estado do Pará

A luta pelos direitos humanos e, em geral, pela defesa e promoção da dignidade humana não é um mero exercício intelectual, é uma prática que resulta de uma entrega moral, afectiva e emocional ancorada na incondicionalidade do inconformismo e da exigência de ação (BOAVENTURA SOUSA SANTOS, 2006, p. 447).

## SUMÁRIO

Prefácio.....	05
Entrelaçamentos sobre educação, imaginário e cultura democrática através das contribuições epistemológicas em Castoriadis <i>Ana Cristina Guimarães de Oliveira</i> .....	10
A representação de discentes surdos em salas comuns do ensino fundamental <i>Carina da Silva Mota</i> .....	27
Racionalidade contemporânea ou “pós-moderna”: paradigma emergente <i>Douglas Guimarães Borges</i> .....	39
Morin e os saberes relevantes à educação do futuro <i>Elise Cristina Pinheiro da Silva Pires</i> .....	51
Representações sociais de professores sobre o Atendimento Educacional Especializado para educandos surdos na Rede Estadual de Ensino em Belém-PA <i>Felipe Lisboa Linhares; Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i> .....	61
A prática educacional em ambiente não escolar no contexto da pós-modernidade <i>Flávia Bahia Lacerda</i> .....	81
O carnaval das “Crias do Curro”: breve reflexão ético-epistemológica <i>Francisco Aires Neto</i> .....	92
Contribuições de Marx para a educação <i>Gláucia Lobato Kaneko</i> .....	107
Teoria Geral da Administração: contribuições epistemológicas para a gestão escolar <i>Jakson José Gomes de Oliveira</i> .....	121
Formação de professores e o multiculturalismo na educação <i>Jefferson Luis da Silva Cardoso</i> .....	136
Multiculturalismo, interculturalidade e educação <i>Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins</i> .....	147
“Tenho comigo uma criança” – o Rousseau de Boaventura <i>Kid Nazareno da Costa Quaresma</i> .....	156
O pensamento de Castoriadis e a educação <i>Lanna Karina Araujo de Lima Rodrigues</i> .....	168
A complexidade e os setes saberes de Edgar Morin para a formação de professores <i>Luciana Dias da Costa</i> .....	180



Contribuições da perspectiva Multicultural Crítica e do conceito de alteridade para a educação <i>Luciane Tavares dos Santos</i> .....	193
A concepção de saúde na visão epistemológica do Materialismo Histórico e Dialético <i>Manoel do Espírito Santo Silva Júnior</i> .....	204
Representações sociais e as práticas de inclusão escolar de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais <i>Maria Valdeli Matias Batista</i> .....	220
Formação docente: a emancipação e ação reflexiva no ato de educar <i>Marinilda Corrêa Sardinha</i> .....	236
Caminhos explicativos sobre o “mito da modernidade” e a educação <i>Marivane Silva Alcantara; Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i> .....	250
Concepções epistemológicas reveladas pelos projetos político-pedagógicos para a Educação Física no Pará <i>Meriane Conceição Paiva Abreu</i> .....	262
A importância de se valorizar o multiculturalismo nas escolas <i>Mônica Amélia de Oliveira Carneiro</i> .....	278
Gramsci e a educação na escola <i>Neusa de Oliveira Santos</i> .....	289
Representações sociais e sua relação na educação de surdos <i>Pamela do Socorro da Silva Matos</i> .....	302
O pensamento Dusseliano sobre o “mito da modernidade” e a educação <i>Rosana dos Passos Corrêa</i> .....	316
Sobre os Autores.....	328

## ENTRELAÇAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO, IMAGINÁRIO E CULTURA DEMOCRÁTICA ATRAVÉS DAS CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS EM CASTORIADIS

Ana Cristina Guimarães de Oliveira

### Resumo

O presente estudo focará nas contribuições trazidas pelo filósofo Cornelius Castoriadis, sobre os entrelaçamentos entre educação – partindo do princípio da pedagogia emancipatória-, e, da cultura no imaginário social defendido pelo autor. Assim, nossa busca é antes pela compreensão e fundamentação de conceitos que desafiam toda a lógica social a qual reproduzimos continuamente em nosso meio. Para isso, o grande desafio do estudo está na necessidade de aportarmos reflexivamente sobre os conflitos e possibilidades de debates que possam promover um total desequilíbrio de conceitos reproduzidos e consolidados na sociedade, e, que envolve diretamente as relações entre a educação, à cultura com vista à transformação democrática. Nesse sentido nossa problemática se consolida em identificar as defesas teóricas entre educação e cultura democrática em Castoriadis. A construção do referencial teórico do estudo está pautada nas obras de Castoriadis (1982; 1922; 2002); Legros *et al* (2007); Córdova (2004); Oliveira (2009) e Simões (2008). Quanto aos aspectos metodológicos utilizaremos a pesquisa bibliográfica. As considerações finais do estudo defendem que a transformação da sociedade imaginária existente somente será possível quando rompermos com a visão de heterônoma, e consolidarmos nossa autonomia individual e coletiva.

**Palavras-chave:** Epistemologia. Educação. Cultura. Castoriadis.

### Introdução

Ao refletirmos sobre os pensamentos de Cornelius Castoriadis, nos vem à necessidade de trazer ao debate educacional um autor, pouco difundido nos discursos acadêmicos de formação de educadores na Região da Amazônia Paraense. Nossa primeira aproximação com este autor foi no Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará/UEPA, e nos conduziu a necessidade de dialogarmos um pouco mais sobre as bases epistemológicas do pensamento em Castoriadis. Seus textos possuem uma complexidade tão profunda e sólida que nos condiciona timidamente a produzir um breve estudo voltado à compreensão entre a educação e a cultura de uma sociedade democrática.

Antes de adentrarmos na especificidade do tema, convém que façamos uma breve apresentação resumida sobre o autor.

Segundo Roiz (2009), Cornelius Castoriadis (1922-1997) foi um filósofo político do século XX. Buscou resumir a sua filosofia em uma busca constante e contínua pela autonomia

do sujeito sem, entretanto resumi-la somente a isto. Considerando que para Castoriadis o verdadeiro sujeito autônomo é aquele que constrói suas próprias leis – não em um sentido individualizado, mas, coletivo, democrático e político.

Aliás, é em sua interpretação do homem e das instituições, ou antes, da forma como os homens instituem imaginariamente as sociedades e, inversamente, estas dão contorno as suas formas de agir e pensar, que se deve pensar o lugar que teria a autonomia em seu pensamento, visto que, segundo ele, “a história da humanidade é a história do imaginário humano e de suas obras” (ROIZ, 2009, p.102 *apud* CASTORIADIS, 2004, v. 6, p. 127).

Em função da complexidade do pensamento castoriadiano, Roiz (2009) analisa que as obras constitutivas trazem traços das vivências e experiências pessoais, não sendo, portanto, diferente em Castoriadis. Assim, ela é permeada pelos reflexos da época em que viveu – o que nos leva a compressão anterior das influências gregas e primeiros estudos que converge entre o seu nascimento até os 23 anos (entre 1922 a 1945) e, após, com as contribuições oriundas pela mudança de país, na sociedade francesa (entre 1945 a 1997).

Na França vivenciaria o entusiasmo dos pensamentos intelectuais de Jean Paul Sartre entre os anos de 1940 a 1960 quando se daria o auge do estruturalismo francês, e com era latente a compreensão da impossibilidade de o homem realizar transformações significativas na sociedade. Pois, consideravam que os sujeitos eram controlados pelas instituições que haviam criado.

O homem seria dominado pelo sistema, e não o inverso. Ao mesmo tempo, a teoria socialista e a revolução socialista eram veementemente criticadas, seja pelo fato de a revolução não atingir outras partes do mundo, seja pelo fato de o sistema capitalista não demonstrar sinais de colapso, que dariam a base para a ação da classe operária (DOSSE, 2007). É justamente sobre essa questão que Cornelius Castoriadis, que durante esse período se formaria em Filosofia, Economia e em Psicanálise (áreas que exerceu o ofício durante toda a sua vida profissional), que se dará sua maior contribuição. Foi economista da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (a OCDE) entre 1948 e 1970. E exerceu ainda o ofício de psicanalista (de 1973 a 1997), e de orientador de pesquisas na École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris, durante o período de 1981 a 1997 (ROIZ, 2009, p. 103).

Segundo Roiz (2009) apesar de Castoriadis ter uma influência marxista, não o impediu de traçar rigorosas e severas críticas das *teorias de Karl Marx; Lênin e do stalinismo burocrático da antiga União Soviética*. Em 1948 funda com Claude Lefort o grupo *Socialisme e Barbárie*, que produz periódicos com o mesmo nome (entre 1940-1970).

Segundo Roiz (2009, p.104) “o autor iniciaria suas reflexões e questionamentos às filosofias de sua época, como ao positivismo e ao estruturalismo (inclusive ao marxismo e ao

racionalismo clássico dos séculos XVII e XVIII). Castoriadis nele contribuiu (de 1949 a 1965), com textos que demonstravam, já naquele período, a sua leitura crítica sobre o marxismo”. É a partir da publicação de artigos publicados no periódico que resultaram na edição de obras completas, entre eles sua *magnum opus*: A instituição imaginária da sociedade em 1975.

Afirma, ainda que as críticas rigorosas ao marxismo amadureceram, a partir de sua interpretação sobre as sociedades, com base no conceito de imaginário (social e radical) a qual foi negligenciada por Marx. Conforme se observa na afirmação abaixo:

Enfim, a própria revolução, na verdade era mais um discurso teleológico, uma possibilidade, que se daria na medida em que os indivíduos, conscientes de sua condição histórica, almejassem alterar a instituição imaginária social então vigente, e não por intermédio de uma situação histórica favorável, ou por meio de uma constatação, falsa e ineficaz, de que haveria leis históricas, que ao serem compreendidas e interpretadas conduziram a ‘revolução’, por meio do partido político (ROIZ, 2009, p. 104 *apud* CASTORIADIS, 1995).

Percebe-se que a crítica de Castoriadis, desmonta toda a defesa da teoria que Marx traz sobre o capital. E justifica o motivo de não havermos rompido com a lógica do capital em nossa sociedade. Pois para isso, seria necessário considerarmos e confrontarmos a condição do imaginário da sociedade instituída, cuja teoria marxista não leva em consideração.

Outras obras como **As encruzilhadas do labirinto** – organizadas em seis obras que não são publicadas por um processo linear de tempo histórico – permitem uma imensa reflexão crítica sobre os processos sociais e a necessidade busca pela autonomia.

Analiticamente Roiz (2009 p. 106) compreende a organização dada nas obras conforme afirma:

Todos reuniam textos (artigos, capítulos de livros, conferências e entrevistas) publicados anteriormente, e para os quais o autor se deteve apenas a correções tipográficas e estilísticas (salvo pequenas exceções). Na divisão das partes o autor anteviu o seguinte critério: a) **Kairos** reunia textos de “momentos de decisão, ocasião crítica, conjuntura na qual é importante que alguma coisa seja feita ou dita” (CASTORIADIS, 2002, v. 2, p. 8); b) **Kainônia** reunia textos mais densos, com ênfase nas questões econômicas, políticas e sociais de sua época; c) **Polis** agrupava os textos mais direcionados a interpretação da instituição (imaginária) da sociedade e a organização da cidade; d) **Logos**, com textos mais voltados à discussão da epistemologia, da divisão das ciências e aos seus conceitos; e) **Psique**, na qual o autor se preocupou em reunir seus textos sobre a psicanálise e suas interpretações do indivíduo; f) e, enfim, **Poiësis**, que foi acrescido pelos responsáveis pela organização do sexto volume, no qual “foram reunidos dois textos em que Castoriadis reflete sobre (...) criação poética, é certo, mas também criação institucional” (CASTORIADIS, 2004, v. 6, p. 8).

As leituras das obras de Castoriadis apesar de serem densas e, complexas - exige dos leitores muita atenção -, pois não se enquadra em nenhum perfil epistemológico anteriormente conhecido, pois sua natureza é única, imaginada, criada e fluida.

Segundo Castoriadis na conferência de sua palestra realizada no Brasil em 1991, em Porto Alegre/RS, que trata da criação histórica da sociedade expõem que a filosofia é realizada “na história, pela história, na sociedade e pela sociedade”, e continua refletindo que se olharmos todos os saberes da história humana veremos que em todas as épocas as sociedades foram instituídas sem filosofia e se instituiu no fechamento do sentido e da significação, isto é, o que já é instituído e recebido. O homem é um ser que procura o sentido e, para satisfazê-lo, cria o sentido. Ele cria o sentido no fechamento, e, o fechamento do sentido. E, sempre tenta voltar a isto, a ruptura deste fechamento é inaugurado pelo renascimento na Grécia e na Europa Ocidental, da filosofia e da política. Assim, a filosofia e a política são questionamentos radicais de significações imaginárias instituídas, e, das instituições que as encara. A filosofia inicia com a questão o que devemos pensar? Começa com a questão o que é o ser? O homem precisa iniciar um questionamento: o que devo pensar primeiro? Isso geralmente não o faz na história, ele reproduz suas falas e questionamentos de acordo com as instituições.

Após trazermos esta breve compreensão da biografia de Castoriadis, avançaremos nas reflexões que surgem sobre educação e cultura democrática. Assim, o estudo procura trazer discussões epistemológicas, pois, o conhecimento deste saber diz respeito ao ser humano, e aos aspectos subjetivos de entrelaçamentos das categorias oriundas do pensamento castoriadiano e, que vai além dos resultados buscados em pesquisas eminentemente constitutivas da ciência positivista. Pois, permite-se refletir, desconstruir dogmas existentes e, sobretudo, busca um primeiro patamar para a transformação do sujeito – autônomo – e, posteriormente da sociedade.

Trata-se de romper com os dogmas instituídos pelas instituições imaginárias criadas pelo homem voltado à organização da sociedade – e, permanentemente perpetuada pela heteronomia, a qual conduz a perda do princípio de liberdade e da decisão do indivíduo a favor de uma dominação externa. Para a construção e criação imaginária fluída, contínua do fazer coletivo, enquanto sujeitos autônomos, e, libertários, na tentativa de consolidarmos uma sociedade realmente democrática. Este talvez seja o maior desafio proposto.

## 1 Reflexões, contribuições e relações entre educação e a pedagogia emancipatória

Trataremos aqui de realizar um breve contexto reflexivo sobre as principais ideias do autor, para posteriormente consolidar suas teorias para a educação.

A obra magna **A instituição imaginária da sociedade** de Castoriadis nos fazem aportar nas primeiras reflexões de sua compreensão sobre a sociedade, as relações políticas, econômicas, filosóficas, históricas, culturais perpassam por um imaginário anteriormente instituído. Dividido em dois capítulos, a obra em seu primeiro capítulo trata do Marxismo e Teoria Revolucionária; e, no segundo capítulo aborda sobre o Imaginário Social e a Instituição.

Realizando um balanço provisório e extremamente crítico, Castoriadis (1982, p. 21) afirma que:

[...] 40 anos o Marxismo tornou-se uma ideologia no próprio sentido que Marx dava ao termo: um conjunto de ideias que se refere a uma realidade, não para esclarecê-la e transformá-la, mas para encobri-la e justificá-la no imaginário, que permite as pessoas dizerem coisas e fazerem outra, apresentarem que não são.

O conflito original de tal afirmação nos faz compreender, a luz do autor, que os debates dialéticos surgidos em nosso século não se firmam, pois ideologicamente fazem parte de um contexto historicamente diferente dos anteriores. Indagamos, assim, como realizar uma transformação efetiva na sociedade para a emancipação humana se estamos atrelados a um conjunto de ideias e discursos encobertos por interesses individuais ou de um grupo seletivo?

Pensasse, nesta lógica, que as bases do capitalismo desenfreado, mas vem se transformando historicamente no imaginário dos sujeitos, e perpetuam cada vez mais a heteronomia. Nesse sentido a crítica ao marxismo advém de que suas bases, ao passar de os séculos terem se firmado a um único fator (a ideia), de que a infraestrutura do poder está alicerçada unicamente ao processo econômico, mesmo considerando o movimento histórico.

Castoriadis concebe um projeto revolucionário de transformação da sociedade atual em uma sociedade organizada e orientada em busca de uma autonomia produzida a favor de todos. E afirma:

Desejo poder, com todos os outros, saber o que se passa na sociedade, controlar a extensão e a qualidade da informação que me é dada. Peço para poder participar diretamente de todas as decisões sociais que possam afetar a minha existência ou o curso geral do mundo em que vivo. Não aceito que meu destino seja decidido dia após dia, por pessoas cujos projetos me são hostis ou simplesmente desconhecidos e para quem não passamos eu e todos os outros, de números num plano ou peões sobre o tabuleiro de xadrez e que em última análise, minha vida e morte estejam nas mãos de pessoas que sei serem necessariamente cegas (1982, p.113).

O sentido democrático somente pode ser efetivo se considerarmos realmente a participação dos sujeitos nas decisões sociais. A evidente necessidade de transformação social leva a um conceito de autonomia trazida por Castoriadis, cuja compreensão “não é, pois, elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do outro não reconhecido como tal. Ela é instauração de outra relação entre o discurso do outro e o discurso do sujeito” (1982, p. 126).

Assim, para alcançarmos a autonomia dos sujeitos enquanto cidadãos em sociedade se tornam ímpar, que os discursos se componham na, e, pela comunidade. E para isso, refletimos na importância da educação enquanto processo.

Havemos de considerar que os processos educacionais precisam ir além dos conteúdos fragmentados, precisam resgatar o homem – no sentido antropológico – ou seja, a humanidade ao processo criador e filosófico, necessários a ruptura dos pragmatismos e da alienação a qual submetemos dia após dia as crianças, jovens e adultos.

[...] a alienação, a heteronomia social, não aparece simplesmente como “discurso do outro [...] “Mas o outro desaparece no anonimato coletivo, na impessoalidade do Plano”, da lei de alguns apresentada como lei simplesmente. A alienação surge, pois, como instituída, pelo menos como grandemente condicionada pelas instituições[...] (CASTORIADIS, 1982, p.132).

Para melhor compreender tal afirmação nós voltamos aos processos de decisões deliberadas em uma sociedade, dita democrática. No Brasil, através do sufrágio universal, elegemos nossos representantes ao plenário nacional, que passam a decidir a favor dos seus interesses próprios ou de grupos específicos partidários. Assim, os discursos dos sujeitos desaparecem sob a forma de anonimato coletivo.

Ao analisar a obra de Castoriadis “As Encruzilhadas do Labirinto III” (1992) nos chama a atenção sua advertência inicial da fragmentação do mundo. Isso, nos leva a compreender que os aspectos determinantes da sociedade, na percepção histórico-crítico, também estão sendo construídos em pedaços. Para analisar, um pouco mais sobre o assunto, consideremos a importância de nos percebermos enquanto sujeitos que elaboram e (re) elaboram constantemente seus contextos históricos de modo participativo e decisivo.

O conhecimento científico precisa estar aberto as renovações e as transformações. Nesse sentido cabe:

Não como conjunto de certezas – mas como poço interminável de enigmas, mistura inextricável de luz e obscuridade, testemunho de incompreensível encontro sempre garantido e sempre fugitivo entre nossas criações imaginárias e o que é. Também, como afirmação vibrante da nossa autonomia, da rejeição das crenças simplesmente

herdadas e instituídas, da nossa capacidade em tecer constantemente o novo numa tradição, em nos transformar apoiando-nos sobre nossas transformações passadas (CASTORIADIS, 1992, p.102).

Os saberes e conhecimentos não estão aportados somente nas bases positivistas, mas precisam superar os paradigmas emergentes na necessidade de releitura social, principalmente quando refletimos nas realidades de produções acadêmicas na região norte do país. Assim, encontraremos no processo autônomo a possibilidade de criar um movimento de educadores que transponham as barreiras ainda encontradas das regiões sul e sudeste no Brasil, e no mundo.

O olhar do mundo está voltado à região amazônica, mas será que estamos preparados para lutar pelos saberes culturais emanados do povo paraense em prol de sua autonomia; e, defesa de nossos recursos naturais, culturais. Cremos que ainda há muito a fazer, e um grande aporte será a partir da visão castoriadiana para buscar a autonomia individual e coletiva.

Os educadores necessitam trabalhar antes pela busca de estudantes filósofos, jovens pensadores em exercício pleno do sentido de “ser cidadão”. Conforme afirma Castoriadis (1992, p.118) “um cidadão não é (não é necessariamente) “militante de um partido”, mas alguém que reivindica ativamente sua participação na vida pública e nos negócios comuns, tanto quanto os outros”.

O exercício da cidadania tão amplamente defendido nas escolas precisa ser efetivado através da busca de saberes críticos reflexivos a partir da visão dos sujeitos participantes dos processos educacionais. Não como ouvinte, mas aquele que debate, e, dialoga que compreende as necessidades do outro e de si, em um pleno exercício filosófico.

Havemos de perceber, que:

Torna-se imperativo, então, formar instituições tornando essa flexibilidade coletiva efetivamente possível e instrumentalizando-a concretamente (as consequências disso são inumeráveis). E do mesmo modo, torna-se imperativo dar a todos os indivíduos não só a possibilidade efetiva máxima de participação em todo poder explícito, mas também a esfera mais extensa possível da vida autônoma (CASTORIADIS, 1992, p.147).

As instituições são constituídas pelo imaginário do próprio homem. Deste modo, cabe ao ser humano, compreender suas representações criadas durante o processo histórico e social, fazendo parte da sociedade, assim como determinam essa mesma sociedade. Assim, as instituições que inicialmente origina-se no imaginário do ser humano, se concretizam na materialização desta, e, são instituídas nas suas representações, tanto quanto de suas



significações se perpetuam continuamente através de normas e leis, que submetem à humanidade.

Nesse sentido, as instituições podem e devem sofrer transformações, através da reflexão e deliberação através de uma autonomia coletiva – através da assembleia popular; “alterando as leis de seu próprio ser”.

Segundo Legros *et al* (2007, p.95 *apud* Castoriadis 1999a, p.174) “Tudo se apresenta a nós, no mundo sócio-histórico, está indissociavelmente tecido no simbólico”, esta compreensão nos leva a refletir que não podemos desvincular a criação das instituições da rede simbólica e, portanto, imaginária que o ser humano constrói.

Para Castoriadis a imaginação e o imaginário do ser humano, fundamentam as transformações do tempo sócio-histórico.

O homem é primeiramente psiquê (...), profunda e inconsciente. E o homem é sociedade. (...) E a sociedade é sempre também história. Não há nunca, nem mesmo nas sociedades primitivas, um presente fixo. Mesmo na sociedade mais arcaica, o presente é sempre constituído por um passado que o habita e por um futuro que o antecipa. Trata-se sempre de um presente histórico (1992: p.90)<sup>1</sup>.

Percebe-se que o ser é antes psique, portanto, com uma capacidade infinita de criação. Este homem se constrói e se transforma em seu tempo histórico presente.

Segundo Castoriadis (1982, p.154):

As profundas e obscuras relações entre o simbólico e o imaginário aparecem imediatamente se refletirmos no seguinte fato: o imaginário deve utilizar o simbólico [...] para existir [...]. O delírio mais elaborado bem como a fantasia mais secreta e mais vaga são feitas de “imagens”, mas estas “imagens” lá estão como representando outra coisa; possuem, portanto, uma função simbólica. Mas também inversamente, o simbolismo pressupõe a capacidade de ver uma em uma coisa o que ela não é [...] Entretanto, na medida em que o imaginário se reduz finalmente a faculdade originária de pôr ou de dar-se, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação que não *são* (que são dadas na percepção ou nunca o foram), falaremos de um imaginário último ou radical.

Mas há de considerar, que nele já existe, a construção psíquica emanada das instituições imaginárias que o antecederam e, ao mesmo tempo, com aberturas de novas construções imaginárias que o permite antecipar o futuro. Destas relações surgem as redes tecidas simbolicamente, com seus sentidos e significados.

---

<sup>1</sup> Retirado da aula e apresentação de slides da Prof. Dra. Denise Souza Simões Rodrigues (como professora convidada) no dia 10/11/2014 com o tema “Seminário de Castoriadis” da disciplina Epistemologia e Educação com o tema: Ser, Tempo e Criação.

Compreende-se daí a delimitação de categoria do imaginário (radical e social) em Castoriadis. O imaginário radical compreendendo como aquele radicalizado pelo discurso anteriormente criado; e, o imaginário social constituído pela criação e exercício da autonomia que possibilita as transformações do social-histórico que se constitui na linguagem, no tempo histórico presente. Deste modo, não existe fragmentação do ser humano psíquico e sócio histórico em tempo e espaços diferentes. Ele é ambos ao mesmo tempo e, isso faz parte de sua essência criadora.

Legros (2009) esclarece que do ponto de vista ampliado e global “a sociedade fabrica seu simbolismo” (p.95); assim, o simbolismo dá sustentação a imagem, e estas, utilizam os modelos e estruturas racionalizadas, de modo a constituírem um ordenamento as significações que remetem ao imaginário. Assim, as representações das significações imaginárias da sociedade formam um magma, orientando os indivíduos sobre diferentes visões, e, abordagens (Deus, nação, capital, pecado, etc.). Essas representações são imaginárias e não esgotam suas referências dos elementos racionais e sociais do mundo, pois, são instituídas, criadas por uma coletividade anônima e impessoal.

Após este primeiro delinear sobre a teoria de Castoriadis, avançaremos em sua compreensão sobre educação e as relações com a pedagogia emancipatória. Para isso aportaremos em Córdova (2004) que constrói a partir do segundo capítulo de sua obra: Instituição, Educação e Autonomia a evocação e defesa epistemológica da instituição educação e autonomia de Castoriadis. Nosso intuito será o de refletirmos em possibilidades dos processos educacionais frente à necessidade de nos encontrarmos enquanto pensadores e filósofos educacionais – não no sentido especializado e dualizado, mas sim na unicidade do sujeito.

Segundo Córdova (2004, p.75) “A educação é um fazer social-histórico no qual se articulam dialeticamente a imaginação radical do sujeito e imaginário social do coletivo anônimo. Sociedade e psique na concepção de Castoriadis são polos inseparáveis e irreduzíveis”. Percebemos que a construção social-histórica está diretamente articulada quando pensamos no sentido da escola pública.

Córdova (2004, p.76) afirma ainda:

O processo educativo começa, pois, mais cedo do que se costuma ter presente, e a educação se realiza antes de tudo como exercício de um *infra-poder* que se exerce junto aos recônditos do inconsciente. [...] Então, a primeira tarefa da educação nos coloca inapelavelmente diante da dimensão reprodutora da educação, manifestação inequívoca da sociedade enquanto sociedade instituída que se institui como

identidade de si mesma. Às instituições, nessa perspectiva, cumpre assegurar a reprodução de indivíduos como indivíduos sociais.

Os processos aplicados de ensino e aprendizagem aparecem ainda – apesar de todo avanço nas discussões sobre a teoria crítico-social –, nas distribuições de papéis, com normas e determinações que visam coibir a liberdade do pensamento e da criação, basta somente analisar os planos de ensino docente, o regimento escolar, as estruturas de carteiras nas salas de aula.

Na percepção da psique dos sujeitos, obedecemos, exatamente, o comando dos símbolos e significados representados na sociedade. Exemplificando um pouco, a partir de realidades. Tenho em memória uma palestra proferida sobre ludicidade, onde foi perceptível a angústia dos professores da educação infantil quanto a mais uma “tarefa” a ser executada pelos professores. Uma questão foi suscitada: como fazer para trabalhar com a ludicidade em sala se a mesma não possuiu espaço nem para as carteiras? Que solução pode ser dada? A resposta veio inusitada para os profissionais: “retirem as carteiras”.

Do ponto de vista pedagógico dos profissionais da escola pública brasileira, isto seria impossível de ser aplicado. É mais fácil retirar a possibilidade de liberdade dos alunos – neste caso, o sentido do brincar – do que mudar a estrutura imaginária de como deve ser uma escola (Salas com carteiras, quadro branco, pincel para quadro branco, etc.). Porque se torna tão difícil a mudança? Provavelmente, a luz de Castoriadis, por que enquanto não formos sujeitos autônomos, não teremos condições de sermos realmente cidadãos que contribuem coletivamente para um bem comum.

Córdova (2006) defende a ideia de que o essencial da educação não deve ser em absoluto a valorização do processo formal – não nega sua importância – mas, o que deve ser considerada principalmente os processos de tecnologia de informação e comunicação existentes “na sociedade: a vida pública, o urbanismo, a música popular, o cancionário”. É no seu mover pela cidade, que os indivíduos compreendem a sociedade, assim como, suas instituições, portanto trazendo a percepção também das diferenças entre o centro urbano e a periferia – possibilitando as reflexões críticas do poder trazidas pelo capital. Nesse sentido Castoriadis evoca Platão “os próprios muros da cidade educam as crianças e os cidadãos”.

Assim, “as esperanças se voltam para a educação, para uma educação não mutilante, construída como uma verdadeira *paideia*. Para uma pedagogia que se constitua como uma atividade *prático-poiética*, ou seja, numa atividade criadora. [...]” (CÓRDOVA, 2004, p.88). Perpetuamos essa esperança quanto as escolas, pois os indivíduos são para além de percepções cognitivas (psique), sujeitos de sentidos e de ações.

O ser humano tem em si a capacidade de pensar (filosoficamente) e de se relacionar com o social (construir e reconstruir aquilo que foi instituído por ele mesmo), flexibilizando sua própria criação - na concepção de Castoriadis -, de modo autônomo. Para isso deve considerar que “A meta-lei de uma sociedade autônoma seja a seguinte: “obedecerás a lei, mas pode discuti-las. Podes levantar questão da justiça da lei – ou de sua conveniência” (CASTORIADIS, 1990, p.161 *apud* CORDOVA, 2004, p. 89).

A educação, assim como a escola, precisa estar alinhada às reflexões críticas de caminhos possíveis a seguir, construídos, debatidos, refletidos e criados pelos sujeitos autônomos. Não um único caminho, mas “caminhos”, que possam conduzir a conhecimentos significativos para a mudança social.

A antipedagogia e a antipolítica consistem, segundo essa perspectiva, nas diferentes formas de bloqueio à autonomia [...] Por essa razão, adverte Castoriadis, é de importância capital uma educação não mutilante, não domesticadora, uma educação que seja uma autêntica *Paideia*. (CASTORIADIS, 1992, p. 158-161 *apud* CORDOVA, 2004, p. 97).

Estamos tratando portanto da valorização educacional, no sentido de melhor desenvolver o ser humano – em todas suas potencialidades – para que possamos ser considerados verdadeiros cidadãos. Precisamos esclarecer que este é o sentido de *Paideia* evocado, e, considerando o processo social histórico, não se trata de instituir a separação entre a nobreza e os escravos, mesmo porque nossas relações contextuais são outras. Mas, o de permitir a possibilidade de resgatarmos o sentido filosófico do ser humano para a construção dos saberes na sociedade, e na participação da gestão da cidade, conforme afirma o autor:

Uma pedagogia emancipadora precisa, pois, ao mesmo tempo, fazer a crítica aos modelos identificatórios presentes, dos “objetos” a serem sublimados ou investidos, discutir as significações propostas pela sociedade, questionar o sentido que elas propõem para os indivíduos e, ao mesmo tempo, oferecer perspectivas de outras significações, de tal sorte que os educandos possam *construir um sentido* para suas vidas singulares, cria “modelos identificatórios” adequados, sob pena de a vida não lhes fazer individualmente sentido e, coletivamente, a sociedade se autodestruir por falta de significações comuns a todos os seus membros. (CÓRDOVA, 2004, p.107)

Os conflitos gerados, por uma educação fragmentada, trazida pela heteronomia, implicam na ascensão de insatisfação dos indivíduos. Hoje vemos a crescente existência de movimentos de lutas sociais; sindicatos, entre outros. Cada um com uma bandeira de luta dos princípios e ideais defendidos por cada categoria, a isto acrescentamos a existência de partidos políticos e seus representantes eleitos em defesa de um grupo minoritário.

A luz de uma pedagogia emancipadora, nos permite a possibilidade de reconstruirmos a sociedade, enquanto cidadãos verdadeiramente autônomos, evocando o sentido comunitário, ou, coletivo. Trata-se aqui, de resgatar nossas possibilidades de sujeitos capazes a aprender sem finitude, poder investigar para realização de novas descobertas, isso pressupõe questionar-se sempre (princípio filosófico), para, a partir desse processo, sermos criadores e inventores de nossa existência, construída de modo solidário com o outro, para a convivência em sociedade.

Castoriadis propõe que uma pedagogia emancipadora deverá ter como traços característicos os seguintes:

- “i) a pedagogia começa na idade zero e ninguém sabe quando termina;
- ii) o objetivo da pedagogia, sob um ponto de vista normativo, é ajudar o recém-nascido a tornar-se um ser humano;
- iii) o fim da Paidéia é ajudar esse feixe de pulsões e de imaginação a se tornar um *anthropos*, ou seja, um ser autônomo; ou ainda, como propunha Aristóteles, um ser capaz de governar e de ser governado;
- iv) a pedagogia deve, a todo instante, desenvolver a atividade própria do sujeito, utilizando, por assim dizer, essa mesma atividade própria;
- v) o objeto da pedagogia não é ensinar matérias específicas, mas desenvolver a capacidade de aprender do sujeito: aprender a aprender, aprender a descobrir, aprender a inventar (O que não pode ocorrer sem o ensino de certas matérias, tal como a psicanálise não progride sem as interpretações do analista);
- vi) as matérias ensinadas devem ser consideradas como degraus ou pontos de apoio, servindo não só para tornar possível o ensino de uma quantidade crescente de matérias, mas desenvolver a capacidade de a criança aprender, descobrir e inventar.
- vii) a pedagogia deve, necessariamente, ensinar, mas levando em conta dois princípios:
  - a) Todo processo de educação que não visa desenvolver o Máximo a atividade própria dos alunos é um mau processo;
  - b) Todo sistema educativo incapaz de fornecer uma resposta racional (razoável) à pergunta dos alunos sobre a razão de estudar cada conteúdo é um sistema defeituoso” (CASTORIADIS, 1990, p. 156-157 *apud* CÓRDOVA, 2004, p.110).

Na visão para uma pedagogia emancipadora em Castoriadis, o processo de aprendizagem é contínuo e, parte inerente ao ser humano, não podendo ser definido o seu fim. Outro fator é que seu objetivo direciona as normas sociais para a transformação do ser humano em relação ao mundo. Neste sentido a pedagogia emancipadora, ainda deve promover a retomada da *Paideia no sentido grego* da autonomia pautada na visão aristotélica, onde o ser humano será capaz de governar e ser governado. Ou seja, será capaz de transformar as leis e por ela ser regido.

A proposição emancipadora da pedagogia permite uma práxis contínua da atividade humana. Assim, seu objeto reside na reprodução de ideias, nem na fragmentação das matérias e conteúdos, mas em promover o sentido de aprendizagem do sujeito: aprender a aprender; aprender a descobrir e aprender a inventar.

Esta dimensão de aprendizagem necessita de aportes de conhecimentos próprios e específicos, mas não negam o processo de aprendizagem, ao contrário, contribuem com a criação de novos mecanismos que promovam a aprendizagem, assim como a busca de novas descobertas pelo próprio ato criador do sujeito no exercício de sua autonomia e vai além cria novas possibilidades imaginárias: essência da criação do ser humano.

Por outro aspecto a pedagogia emancipatória em Castoriadis, deve seguir dois princípios fundamentais que levam não a respostas únicas, mas a reflexão e análise daquilo da qual ela não deva ser. Neste caso, todo processo educativo que não instiga a capacidade máxima de desenvolvimento criador do aluno no seu tempo sóciohistórico deve ser considerado um mau processo. E, todo sistema educativo que for incapaz de promover respostas racionais aos questionamentos que surjam dos alunos sobre porque estudar tal assunto/conteúdo? É um sistema defeituoso.

Oliveira (2009, p.56) afirma que:

[...] a educação é uma ação coletiva, relacional e de *práxis*, não sendo, portanto, determinada *a priori*, sendo construída num processo dialético de união e tensão entre o instituído e o instituinte. Nesse sentido, a educação é criação por que seus sujeitos são históricos e criativos.

A visão sobre educação necessita sofrer transformações com vista a construção dialética partindo-se do sentido do cidadão autônomo, pautados pela liberdade e coletividade anônima do homem. Assim, exercerá as relações entre a psique e o social pautando o imaginário e o seu poder de criação no tempo sócio-histórico.

Para construir estas relações Castoriadis (1982, p.177 *apud* RODRIGUES 2009, p.66) afirma que a questão da comunicação e linguagem na sociedade organizam as produções de sentido. “Quem somos nós, como coletividade? Onde e em que somos nós? [...] é no fazer de cada coletividade que surge como sentido encarnado a resposta a essas perguntas”. É na construção organizada destas perguntas e a produção da cultura que permeará a identidade do sujeito e de sua coletividade.

Castoriadis defende o princípio da liberdade responsável e democrática. Educar é para além da sala de aula, pois o que se pode pensar, só possui um significado em si, quando em comunicação com o outro; papel fundamental da linguagem. Essa rede de significações construídas no imaginário é refletida nas transformações sócias históricas das sociedades. A experimentação de outros processos educacionais é possível quando nos arriscamos a mudar,

e isso requer movimento, ação. Uma ação pensada e refletida, dialogada e debatida; criada no e pelo coletivo.

## 2 Entrelaços da poética e a cultura

Analiticamente Castoriadis não amplia o debate em sua obra “a cultura em uma sociedade democrática” sobre os diferentes de cultura por serem estas de caráter intermináveis, mas aporta em algumas referências provisórias. E afirma:

Podemos chamar de cultura tudo aquilo que, no domínio público de uma sociedade, transpõe o simples funcional ou instrumental e apresenta uma dimensão indivisível, ou melhor, imperceptível, positivamente investida pelos indivíduos de dada sociedade. (CASTORIADIS, 2002, p. 227)

Ou seja, a dimensão cultural está ligada ao imaginário que transcende o caráter da funcionalidade e das estruturas poéticas, não está consolidado nos objetos materiais, mas no poder da criação.

Para defender a cultura democrática o autor (2002, p. 227) traz sua concepção de modo direto, assim, o termo democracia defendido é “*o kratos do demos*, o poder do povo [...] Em uma democracia, o povo é soberano, isto é, ele faz as leis e a lei, ou ainda melhor, a sociedade faz as suas instituições e a sua instituição, ela é autônoma, ela se autoinstitui”.

O autor compreende que a sociedade passa a reconhecer as suas criações quer seja do ponto de vista cultural, ou não. Dando forma e sentido as suas produções consolidadas pela ordenação histórico-social (normas, regras, valores, significações).

Este sentido de autonomia e de liberdade que aparece nas cidades gregas retoma suas aspirações no mundo ocidental moderno. E rompe com outros processos heterônomos que se fecharam em seus próprios significados por séculos; o mesmo ocorre com os indivíduos e a cultura.

O poder de criação nas sociedades heterônomas é fechado e implicam diretamente nas questões éticas e estéticas das obras construídas pelos indivíduos. Compreende-se, assim, que anteriormente não havia autonomia para discutir as instituições, nem crenças sociais, pois estas questões estavam consolidadas e, não estavam passíveis de discussão e debates (bem, mal, pecado, ética, estética, valores etc.).

O autor segue refletindo que se as obras e seus criadores sofriam a influência das instituições e significações instituídas, o mesmo ocorria com o público destas sociedades, confirmando e ilustrando a cultura nos coletivos tradicionais.

No entanto com o ressurgimento da democracia, percebesse a amplitude deste ser democrático, conforme afirma o autor “[...] o ser é Caos, Abismo, Sem fundo – mas igualmente criação, *vis formandi* [força criadora] não predeterminada que superpõe ao Caos um Cosmos” (Castoriadis, 2002, p.230 – 231). Compreende-se esta relação por que vê o ser humano como ser de imaginação e de imaginário.

Como ser de imaginação possui uma força ou poder formativo (*vis formandi*) que lhe é específico e junto a ela vem o desejo de formação (*libido formandi*). A esta junção entre o poder e o desejo de formação que surge o elemento poético do ser humano.

O ser humano, enquanto ser criador do imaginário, também agrega o desejo permanente de transformação. Por isso, compreender-se que ele é Caos e Abismo, em sua infinitude no seu tempo sóciohistórico. A beleza poética trazida por Castoriadis nos leva também a desmitificar as instituições imaginárias, pois passamos a entender que se elas fazem parte de nossa criação, não estão fechadas e ou finalizadas, mas perpetuamente tem a capacidade de se autoquestionar e autogerir; de transformar suas normas e, promover a autonomia plena na liberdade e identidade coletiva – a paideia.

Nesse sentido a criação democrática não permite o fechamento de suas significações institucionais, e ou, culturais, mais interrogasse de modo ilimitado. Desse mesmo modo possibilita, a cada ser, dar sentido a sua vida - tanto privativamente, como, coletivamente.

Comprendemos, ainda que, a ideia central trazida por Castoriadis (2002, p.232) está em que “criamos a significação sobre a base da ausência de base, o sentido, sobre a base do não-sentido, e também damos forma ao Caos por meio de nosso pensamento, nossa ação, nosso trabalho, nossas obras [...]”. Ou seja, todo poder de criação surge na nossa tentativa de dar forma aos Caos existente em nosso ser. E por meio de todas nossas reflexões, imaginários, significações e sentidos instituíram nossas instituições sociais; produções culturais e identidades coletivas.

### **Considerações finais**

Quando nos propomos a construir o estudo aqui defendido, refizemos sua leitura por diversas vezes, por se tratar de um filósofo extremamente denso e original. Não é fácil simplesmente ler e compreender Castoriadis, pois, a complexidade de suas ideias demarca antes, uma ruptura de tudo aquilo que esta instituída em nosso imaginário social. Por outro lado, foi um exercício filosófico que necessitávamos abraçar enquanto educadora.



Castoriadis nos desafia a fazermos parte da sociedade como cidadãos, não pelo que se reconhece do cidadão (registro nacional), mas no exercício da educação enquanto *paideia*, trazendo vivências pautadas por uma pedagogia emancipatória, participando como autogestionário nos processos de decisão sobre a escola, a cidade, a cultura e a sociedade; na participação autônoma efetivando uma democracia pautada pela ética, pelo respeito, por valores construídos coletivamente, reflexivamente sendo possível questionar permanentemente tudo aquilo que envolve o ser humano.

Junto a estas relações educacionais, existe o entrelaçamento com a cultura, que constroem nossas identidades individuais ou coletivas. E para isso, é permeado pelo elemento poético onde convergem nosso poder de formação e nosso desejo para a criação.

Ampliarmos nosso debate e compreensão da sociedade imaginária de Castoriadis, as quais foram e é instituída. E, transformá-la pelo nosso poder autônomo é literalmente aceitar que cabe a nós a responsabilidade de mudanças em busca de uma sociedade democrática, não está nas mãos do destino, nem de visões míticas e ou teológicas. Mas nas mãos daqueles que o criaram. Estamos à beira de um abismo infinito. Eis o nosso desafio.

## Referências

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção Rumos da cultura moderna; v.52)

CASTORIADIS, Cornelius. **O mundo fragmentado**; tradução Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987-1992. (As encruzilhadas do labirinto; v.1-3)

CASTORIADIS, Cornelius. **A ascensão da insignificância**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (As encruzilhadas do labirinto; 4).p.225-238.

\_\_\_\_\_. Palestra (Tradução Francês/Português). **A criação histórica e a instituição da sociedade**. Disponível em: <<http://caosmose.net/castoriadis/>>. Acessado em 05 de novembro de 2014 as 09h37min. (áudio)

\_\_\_\_\_. Palestra (Tradução Francês/Português). **O socialismo do futuro**. Disponível em: <<http://caosmose.net/castoriadis/>>. Acessado em: 05 de novembro de 2014 as 09h37min. (áudio)

CORDOVA, Rogério de Andrade. **Instituição, educação e autonomia**: na obra de Cornelius Castoriadis. Brasília: Plano Editora, 2004.

KASSICK, Clovis Nicanor. Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.32, p.136-149, dez.2008 - ISSN: 1676-2584.

LEGROS. Patrick *et al.* **Sociologia do Imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2007 – (Coleção Imaginário Cotidiano). p. 95-97.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **O social-histórico e a educação em Castoriadis**. In: Revista Cocar/Universidade do Estado do Pará, v.2, n.4. Belém: Eduepa, jul./dez.2008. p.51-56.

RODRIGUES. Denise Souza Simões. A educação como projeto político: lições de autonomia em Castoriadis e Freire. In: **Revista Cocar**/Universidade do Estado do Pará, v.2, n.4. Belém: Eduepa, jul./dez.2008. p.57-68.

ROIZ. Diogo da Silva. **A Filosofia (Da História) De Cornelius Castoriadis (1922-1997)**. Revista de Teoria da História Ano 1, Número 2, dezembro/ 2009 Universidade Federal de Goiás ISSN: 2175-5892. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/teoria/article/viewFile/28474/15986>>. Acessado em 01/07/2015 às 13h 48min.

## **A REPRESENTAÇÃO DE DISCENTES SURDOS EM SALAS COMUNS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Carina da Silva Mota

### **Resumo**

Neste artigo relaciona-se a representação social à educação de surdos em salas comuns. Parte-se do pressuposto que para Moscovici (2003) “representação social é estudar o ser humano, enquanto ele faz perguntas e busca as respostas, e não enquanto se internaliza as informações, ou se comporta. Essencialmente quando o objetivo é compreender e não o comportar-se.” Assim o presente texto analisa representações de professores, mães e sujeitos surdos sobre a deficiência, por meio de relatos extraídos da pesquisa de Oliveira (2004) e a partir dos recortes relacioná-los com os conceitos de representação social explanados por Sá (1993) e Moscovici (2003), para compreender a representação atribuída a os sujeitos surdos. É relevante destacar que as representações recorrentes sobre os sujeitos surdos são: anormal, excepcional e doente além de outros. As professoras e mães também atribuem as alterações de humor nas crianças ao fenômeno natural da mudança lunar. Assim, conclui-se que apesar do enfoque inclusivo para que as crianças surdas estudem na mesma sala que as crianças denominadas normais ainda se necessita de políticas afirmativas que propiciem a quebra de barreiras comunicacionais e atitudinais para a inclusão efetiva dos alunos surdos em salas comuns.

**Palavras-chave:** Representação Social. Surdo. Inclusão

### **Introdução**

A educação especial busca se consolidar com a inclusão de discentes deficientes em salas comuns desde o ensino fundamental. Educação inclusiva é uma ação que possibilita maior equidade para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, cria expectativas diferentes e tem como princípio o envolvimento da coletividade.

Pela individualidade de cada ser, ela busca perceber e atender as necessidades educativas de todos os alunos no espaço-tempo de sala de aula, por intermédio de um sistema regular de ensino. Em outras palavras, a educação inclusiva é a forma de tenciona desenvolver a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

A pesquisa surgiu a partir da disciplina Epistemologia e Educação no programa de Mestrado em Educação, na Universidade do Estado do Pará- UEPA. No decorrer das interações da disciplina resultou na construção do presente texto: “A Representação Social de discentes surdos em salas comuns do ensino fundamental”. A investigação pretende analisar as condições de inclusão de discentes surdos no ensino fundamental as atitudes de docentes para o atendimento dos referidos alunos.

Para isso, se usará a representação social que se apresenta como um fenômeno de interpretação das ações social nesse caso ambiente escolar. Para isso, se faz necessário compreender a teoria da representação social.

Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica nos seguintes autores: Sá (1993), Moscovici (2003) que tratam da representação social, seus principais conceitos e relevância social e de e Oliveira (2004), Souza (2009) e Silveira (2011), que relacionam a representação social a pessoas deficientes que são negados, o outro, que historicamente é discriminado e vive subjugada a categoria dominante de pessoas qualificadas de normal.

Acrescento que o texto apresenta um recorte temático na categoria deficiência com um recorte específico na subcategoria pessoas surdas incluídas em salas comuns. O estudo está sistematizado em apresentar os conceitos fundamentais da representação social; análise de falas dos sujeitos entrevistados por Oliveira (2004) e a interpretação da representação social a os comportamentos relacionado a fala de professores, mães e os próprios surdos e conclui apresentando que possível representação social é construída em relação as referidas pessoas surdas em sala comuns da rede regular de ensino.

## **1 Teorizando a representação social**

Moscovici, (2003, p. 43) define “representação social é estudar o ser humano, enquanto ele faz perguntas e busca as respostas, e não enquanto se internaliza as informações, ou se comporta. Essencialmente quando o objetivo é compreender e não o comportasse”.

Para Sá, (1993, p. 27), “a representação social ocorre com a arte da conversação que abrange extensa e progressivamente nossa existência cotidiana”.

Partindo desse pressuposto, a representação social se estabelece com processos de comunicação. Que os sujeitos conversam acerca de coisas conhecidas e buscar compreender significativamente o desconhecido.

Sá (1993) a partir de Moscovici (2003) menciona que a representação social tem duas qualificações fundamentais em que elas precisam ser vistas em uma estrutura que iguala representação igual à imagem significação, ou seja, a representação se comunica automaticamente as coisas conhecidas para compreendê-la. Ainda a qualifica como estrutura dinâmica que surge e desaparecem com a rapidez que os sujeitos se comportam as representações se constroem e desconstrói na mesma proporção.

Assim pode-se notar que uma característica da representação para Moscovici (2003), por ser um fenômeno social e sua continua modificação assim como a sociedade se modifica

rapidamente que a percepção sobre um fenômeno ou comportamento é interpretado de maneira diferente dependendo da atribuição que a sociedade a quantifica dependendo de diversos aspectos como cultura, religião a ciência dentre outros fenômenos que orientam o comportamento social. Por isso, nem tudo que é considerado bom socialmente aceito pode necessariamente ser considerado aceitável e bom futuramente.

É de suma importância mencionar que nessa estrutura dois universos convergem para interpretar o meio social. “Os universos consensuais e reificados que segundo Moscovici, os limites que dividem a realidade física da realidade coletiva. É facilmente contestável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual.” (MOSCOVICI, 2003, p. 52). O universo reificado está relacionado a membros da sociedade com qualificações que os ocupantes possuem níveis e autoridade para representá-la. Nos universos consensuais são vistos igualmente com mesmo valor e importância para manifestar sua opinião, teorias e resolução de problemas. Por isso, se pode dizer que o segundo corrobore com a teoria da representação social que analisa a sociedade e interpreta o comportamento social.

Para a compreensão do comportamento social faz-se necessário que empreendamos certos aspectos da representação e tornar familiar algo não- familiar. A dificuldade nesse aspecto segundo Moscovici, que “temos a tendência a o ver e ouvir algo ou alguém não-familiar é julgar e criar uma imagem mesmo se pesquisarmos o esforço será de confirmar a teoria que algo ou o alguém pesquisado está fora do padrão do normal convencional”. Assim a representação será fabricada apenas para confirmar a teoria criada na visão do não-familiar. (MOSCOVICI, 2003, p. 23)

Na ancoragem se admite associar uma ideia estranha á um familiar. “A objetivação transfere algo de desconhecido para algo que exista no mundo físico para torná-lo familiar”. Assim é possível sem um rótulo imediato comparar, interpretar e conseguir ver, tocar e representá-lo sem interferência de um julgamento unilateral baseado em desejo pessoal. (MOSCOVICI, 2003, p. 66, 67).

Com a ancoragem é possível classificar, estabelecer uma categoria de análise e dizer que grupo com características e padrões compartilhados pelos indivíduos e possível indicar e registrar e dar um nome dentro das peculiaridades compartilhado pelo grupo e assim identificá-lo. Para isso, é necessário analisar os dados da pesquisa arbitrariamente sem interferência de concepções pessoais.

Ainda se acrescenta que “a representação social torna familiar o que não nos é familiar para isso utiliza à memória e as experiências que auxiliam na construção de imagens, formas

de comunicação gestos a fala e nos diversos códigos linguísticos”. Para conseguir, a partir, do dinamismo das relações sociais e das memórias e experiências produzidas por ela estabelecer relações que formem categorias que consiga o tornar familiar. (MOSCOVICI, 2003, p. 58)

Para Moscovici (2003, p. 80) “na teoria da representação social a casualidade interage com o meio social de maneira bi-casual e não mono-casual que em meio às relações de causa e efeito de fins e meios.” Ou seja, dependendo da classe seja a dominante ou dominada a representação difere na forma como se percebido ou se percebe o outro na forma que julga ou é julgado com base nas normas convencionadas pela categoria que analisa a representação do grupo em questão.

Compreender a representação social é fundamental para se começar a averiguar os discursos de professores de crianças deficientes e os próprios discentes que em meio a uma nova perspectiva educacional deixa de frequentar as sala e escolas especiais e iniciam o acesso as salas comuns com discentes sem deficiência. Algo que anteriormente não acontecia. Assim, a representação social pode auxiliar nessa pesquisa a interpretação e explicação de comportamentos assumidos por professores, família e discente de surdos.

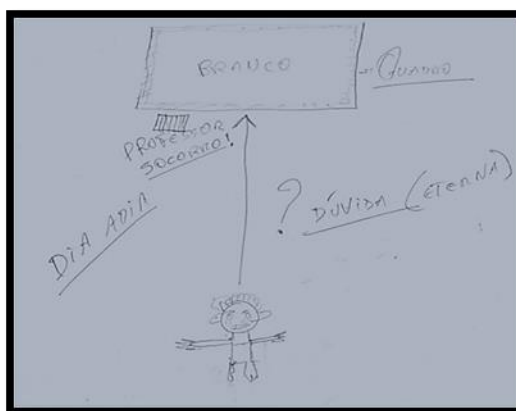
## **2 A representação de discentes surdos em salas comuns**

Acrescento que o texto apresenta a perspectiva da educação especial centrando o estudo na categoria de discentes surdos com a leitura dos seguintes autores Oliveira, 2004, Silveira (2011) e Souza (2009) que são referência bibliografia, pois, analisam a representação social e relacionam a este fenômeno social a categoria de estudo da presente pesquisa que são as pessoas deficientes e especificamente os surdos historicamente menosprezados do convívio social.

Conforme mencionado por Moscovici (2003, p. 55, 56) “ao nos depararmos com o diferente à tendência e pensar neles como invisíveis, inexistentes, limitados e irrealis por conta de suas limitações”. No geral, pessoas deficientes por não ser compreendida a representação construída e reproduzida coletivamente sobre eles e negativa e por viverem segregados, por isso, acabam julgados inexistentes ou invisíveis por conta de sua categoria estar sempre em submissão à categoria dominante.

Souza (2009) a partir de Moscovici (2003) descreve que “a ancoragem é o processo que transforma algo estranho, perturbador do nosso sistema particular de categorias e compara com uma categoria que pensamos ser apropriada, segundo os paradigmas conceituais e/ou imagéticos estocados em nossa memória, estabelecendo uma relação positiva ou negativa com

ele, fazendo com que ele saia do anonimato e ganhe um aspecto de familiaridade e a objetivação é a materialização de uma abstração, é a reprodução de um conceito em uma imagem materializada.” A diferença assume um caráter pejorativo no que se refere a pessoas deficientes. A representação de alunos/as com necessidades especiais como seres diferentes de pessoas consideradas normais. Por isso a diferença assume um caráter negativo, de modo geral, associada à doença mental.



**FIGURA 1:** Elaborado pelo professor 07- Angustia e duvida eterna. (Silveira 2011, p.155)

No caso de discentes surdos pertencentes à categoria deficiente não é diferente apesar de antiga a história da educação das comunidades surdas, mas a prática docente ainda é deficiente diante deste aluno que necessita de uma maior compreensão de suas limitações de comunicação e entendimento dos conteúdos contidos no currículo escolar. E que em sua maioria permanece nos ambientes educacionais sem acesso ao conhecimento pelas barreiras comunicacionais.

Um dos aspectos que mantêm o discente surdo na condição de deficiente são os olhares a representação atribuída a esse sujeito surdo que acrescenta que algumas das terminologias costumeiramente usada em relação a pessoas deficientes são: pessoas com necessidades especiais, anormal, inútil, incapaz, não-ser quando comparado a pessoa sem deficiência com o outro e inapto. É possível observar que a representação que é atribuída à pessoa deficiente ainda tem uma carga de preconceito.

A partir da análise de Silveira (2001, p. 155), “angustia e duvida eterna”. Um dos docentes, na figura ao lado, representou esse novo contexto educacional com um quadro em branco, uma interrogação, uma figura humana distante do quadro com as legendas “professor socorro”, “dia a dia”, “duvida”. Esse é o sentimento dos professores ao deparar-se com discentes surdos em sala.

A precariedade ou a ausência no preparo docente para receber esses alunos é outro aspecto que contribui para que os discentes surdos não sejam incluídos nas salas de aula comum de escolas regulares. Que na maioria dos casos resulta em não querer ou na insatisfação em ter discentes surdos em sala. Isso fica evidente na fala de um dos sujeitos da pesquisa de Oliveira (2004), Souza (2009) e Silveira (2011).

Falam as professoras da escola:

Eu não quero criança com deficiência auditiva na minha sala. [...] Eu não quero, eu não gosto, sabe, eu não me sinto bem. [...] A maioria das pessoas pensam que criança assim não aprende. [...] A escola não aceita, os professores têm medo, não aceitam, reclamam (Professora Beatriz/SP).

A dificuldade que eu sinto, eu acho que é mesmo da minha pratica, por exemplo, a questão das LIBRAS, que eu quase não pratico. Tem alguns sinais que eu faço, mas eu acho que eu poderia interagir mais com meus alunos surdos, desenvolver as LIBRAS para eu poder ter uma pratica melhor na minha sala de aula (IRIS-PSC).

Na verdade, o trabalho em si de educadora já é um trabalho bem desafiador. No meu caso que não tenho preparação nenhuma para trabalhar com eles. Na verdade, você sente assim um medo de imediato. O que você vai passar? Como tu vais dar aula? Como tu vais tentar passar para eles o que tu tentas passar para os outros? Que às vezes tem aquele aluno que é dito normal e já tem toda aquela dificuldade de passar a mensagem, imagina uma criança que você não sabe como vai se comunicar com ela. Sente medo, insegurança de imediato. (P05).

A representação social que é possível ser percebido no caso da professora Beatriz e que o medo ocasionado pela possibilidade de ter um discente surdo na sala de aula está relacionado para Moscovici (2003) “a tensão com o não-familiar”.

Ainda mencionando sobre o comportamento ocasionado do possível contato com sujeito surdo que é não-familiar Sá, acrescenta “que apesar de o estranho atrai, intrigar causa a tensão por perturba a ordem socialmente estabelecida pela categoria dominante”. E o medo de perder seus referenciais costumeiramente estabelecidos e a preocupação da possível descontinuidade do senso de valores e a compreensão mutua sejam perdidos (SÁ, 1993, p. 37).

Ainda sobre o sujeito da pesquisa denominada Beatriz, Iris e P05 o sentimento de não querer e as dificuldades com o aluno surdo em sua sala de aula. Segundo Oliveira (2003), está relacionado ao medo concretamente relacionado com a dificuldade de interação com essas crianças e pelo pouco ou ausente conhecimento de métodos e recursos pedagógicos eficazes na educação dos referidos alunos e propriamente de ausência de conhecimento na língua de sinais que inviabiliza a comunicação.



Oliveira (2004) cita Dussel (2000), para descrever os sentimentos e a situação enfrentada pela pessoa deficiente que é uma vítima excluído e dominada e esses sujeitos não podem viver por isso gritam de dor.

Apesar de nos dias atuais a pessoa deficiente não seja sacrificada o fato de o subjuguem a doente eles são vitimados a exclusão que os torna pessoas tristes os obrigando a uma vida de sofrimento infindável e a insatisfação que acaba por ser um não viver pelas infelicidades que os submetem constantemente. Silveira (2011) menciona Botelho (2010) para explicar o “silêncio” de pessoas surdas que é um mecanismo que justifica o ressentimento a sua realidade excludente. Por compreenderem uma minoria linguística usuários da língua de sinais sua trajetória educacional é angustiante é camuflam com silêncio seu sofrimento.

Porque a garotada da sala tenta falar com ela... Tenta conversar. Só que ela é birrenta, não sei se ela é birrenta porque ela não quer passar que ela não está entendendo, que ela tem vergonha ainda dessa deficiência dela. Já a outra não, parece que aceitou. E disse, eu sou, mas eu estou no mundo, eu posso participar dele. Mas ela ainda está se excluindo por causa disso. Talvez na outra escola ninguém soubesse que ela não sabia ler. E quando ela chegou aqui, todos os professores perceberam que ela não sabe ler. (P05). (SILVEIRA, 2011, p. 103)

No caso de Silveira (2011), para o professor sujeito da pesquisa a criança surda e birrenta e envergonhada pela deficiência. Por que segundo o professor os colegas tentam se comunicar a criança surda que não diz que não está entendendo e não interage. E compara a criança oralizada se aceita consegue conversar e que em relação à criança usuária da língua de sinais não participa e prefere ser distante e dispersa.

Segundo Silveira (2011), a escola no modelo atual inclusiva que acaba por ser integracionista só promove maiores lacunas à socialização do aluno surdo junto ao ouvinte, mas não põe o alunado em aprendizado que é uma das funções principal da escola. A maioria dos professores não se encontra preparados de forma técnica ou prática para trabalhar com alunos surdos inclusos em turma regular. E a falta de formação e informação pode ocasionar em uma visão estereotipada sobre a surdez que pode ser compreendida como representação excludente.

O principal recurso de acessibilidade para surdos é o comunicacional que é uma especificidade linguística desses alunos direito assegurada pela Lei 10.436/02 e regulamentado pelo decreto 5.626/05 que delinea que a língua brasileira de sinais língua usada pela comunidade surda do Brasil precisa ser garantida na comunicação, interação e na promoção de uma educação bilíngue para os discentes surdos (BRASIL, 2002; 2005).

Infelizmente isso ainda é objeto da insatisfação de discentes surdos que na sua maioria dos casos não compreende seus colegas e professores e nem os conteúdos ministrados em sala de aula pela barreira linguística imposta por serem usuários da língua de sinais e por impedimento fisiológico não compreenderem o português oral e pelo desconhecimento de seus colegas ouvinte e professores da língua de sinais. Evidenciado por Oliveira (2004; 2014), Silveira (2011):

A professora Amélia de São Paulo, enfatiza, ainda que o problema de convivência cotidiana na escola entre as crianças não-surdas e as crianças surdas apresenta uma ambiguidade, ambas se sentem excluídas em virtude dos problemas de comunicação. Por isso, muitos alunos/as “reclamam por que não sabem falar, como eles principalmente a linguagem dos sinais, que não sabem falar, então se sentem excluídos. Ambos né? Como eles não entendem, então eu me separo”. Oliveira (2004, p. 196)

Maria “é difícil, porque falo em Libras e as pessoas não me entendem por isso que é importante um interprete”.

José “é difícil, porque a maioria das pessoas não sabe libras. Tento perguntar algo e elas não entendem, só consigo que me entendam quando estou com á interprete de libras”.

Ana “ninguém sabe Libras na sala que eu estudo, falo pouco e às vezes que não consigo brincar com as crianças”. (OLIVEIRA, 2014, p. 137)

Eu estou me baseando aqui no caso da sala de aula, os alunos sorrindo, ouvindo, gritando, o professor falando... E o aluno surdo está na dele isolado, calmo porque ele não está ouvindo nada, ele está tentando... Então eu coloquei esse aluno aqui, que está com esse aspecto aqui, calado. Ele está tentando, mas não está conseguindo ouvir, ele não está no mundo desse aqui. Então as vozes se propagam aqui, mas não o atingem, elas passam. Eu tentei ilustrar dentro do contexto da sala de aula, muitos alunos falando, o professor falando, mas o aluno fica lá. Eles estão todos falantes. Este está sorrindo aqui, o outro falando e, esse aqui, você vê que ele está isolado. Pouco interage com os outros, ele fica lá na dele. (P01). (Silveira, 2011, p. 110)

Para Sá, essa é uma nova realidade que necessário aprender a lidar. Na sociedade contemporânea com o surgimento de teorias que “advinda dos universos reificados que emergem da ciência suas invenções, tecnologias, profissões especializadas dentre outros” (SÁ, 1993, p. 36). Essa gama de novidades expõe a o não-familiar que causa estranheza que desestabiliza a sociedade quanto a que a tomada de atitude quanto a que comportamento adotar mediante ao novo.

Por isso, a situação relatada por Oliveira (2004) e Silveira (2011) demonstram a representação de anormalidade que acaba por tornar a criança segregada do convívio social e no caso do surdo o isolamento é maior pela diferença linguística enquanto a criança não-surda falante da língua portuguesa não sabe a língua de sinais o surdo usuário da língua de sinais não consegue na maioria dos casos ter domínio da língua portuguesa oral cria-se um bloqueio que exclui o surdo desse convívio de interação com outros por corresponder uma minoria linguística.

É importante destacar que mesmo com o decorrer de dez anos desde o relato do primeiro sujeito em relação aos três outros sujeitos a situação referente à dificuldade apresentada pela pesquisadora ainda é grande todas é a em todos os casos a barreira comunicacional que compromete a socialização e o aprendizado das crianças surdas que por não entenderem as coisas ditas conseqüentemente não aprende os conteúdos. Isso é reforçado pelo pesquisador surdo, Costa, declara que “os jovens alunos surdos em sala de aula muitas vezes não participam das aulas, porque não compreendem o que é dito nas diversas disciplinas”. Ele acrescenta que “os discentes surdos não têm materiais de consulta acessíveis que valorizem a construção da identidade surda” (Costa, 2012, p. 17). Além de que, o simples ato de brincar para interagir com as outras crianças é difícil por elas não saberem a língua de sinais e não conseguirem se comunicar oralmente. Exceto quando há intermediação mediada por um interprete de Língua de sinais na sala de aula que viabiliza a comunicação.

Outro aspecto que a pesquisa de Oliveira (2004) e o imaginário social do mito amplamente difundido que toda criança deficiente e doente mental e que os fenômenos da natureza influenciam na alteração do comportamento dessas crianças.

A professora Cláudia, de São Paulo, afirmou “na lua nova e na lua cheia eles não param e se agridem qualquer coisa, um olhou para o outro, já é confusão. [...] Quando há mudança de lua e eles têm mais vivência, eu não sei o que mexe com eles, mas na lua cheia é um Deus nos acuda. Em casa, as mães falam: “na mudança de lua eles ficam bravos, choram, qualquer coisinha choram”. (OLIVEIRA, 2004; p. 173)

A representação social caracteriza-se pela tensão entre o familiar e não familiar que está sempre estabelecida, nos universos consensuais, em favor do familiar. Conforme observado por Moscovici, “sempre que confrontado com o não familiar a tendência é julgar antes de ver e ouvir a pessoa” (MOSCOVICI, 2003, p. 58).

A afirmação das mães e professoras que o comportamento da criança sofre alteração com a mudança do estado da lua. Os sujeitos reproduziram que a “doença mental” da criança e as alterações de humor delas é extremamente influenciada por este fenômeno da natureza. E a recorrência na afirmação é por esse mito estar fortemente incorporada ao imaginário social dos sujeitos entrevistados. É digno notar que essa referência é comum no caso das mães e professoras de discentes com deficiência auditiva e mental.

Para Oliveira (2004), a escola atualmente tem a função de selecionar, dar rótulos, culpar o discente por seu fracasso. Esse ambiente educacional acaba por ser um espaço de

negação e desvalorização ao invés de ser um espaço de formação e construção de identidade e valorização das diferenças.

Sobre isso, Oliveira (2004), discorre sobre a questão terminológica como “portadores de necessidade especiais” e “escolas com classe de alunos especiais” já se afasta da conotação discriminatória. Entretanto, a permanência do termo especialidade ainda marca a diferença entre as duas categorias as dos normais e os anormais da desigualdade ainda expressa no comportamento de professores e os alunos não deficientes da escola. É necessário ressaltar que terminologias como “anormais”, “excepcionais” e “deficiente” essas as principais costumeiramente usadas no cotidiano da escola, em documentos do âmbito legal e em pesquisa acadêmicas e que segundo os estudos que fazem referência a representação social e são carregadas de um tom pejorativo.

Sobre essa representação algumas falas dos sujeitos da pesquisa de Oliveira (2004), Silveira (2011) dizem:

Alguns alunos, segundo a professora Amélia, de São Paulo, chamam aos alunos especiais de: “Surдинhos que baba. Olha o surдинho! Ah! Ele é louquinho. [...] Alguns alunos surdos de doidinho, mas nós estamos aqui para chamar atenção”.  
 Aluno que apresenta necessidades especiais fala sobre o que os alunos dizem na escola: “não gostam, sou surdo, sou bobo. (OLIVEIRA, 2004; p. 173)  
 O professor 01, por sua vez, considera que não existe diferença na forma de tratar por “deficiência auditiva” ou pelo termo “surdo”. Considera a terminologia “Portador de Necessidade Especial” adequada e que deve ser especificado se a necessidade especial é auditiva, visual ou mental. Nessa perspectiva, argumenta: Eu diria o seguinte que se a pessoa chamar tecnicamente o correto isso não fará diferença, mas se chamar coloquialmente surdo-mudo faz sim. Então eu acho que faz diferença, chamar cego faz diferença. O termo correto mesmo é chamar portador da necessidade especial. (P01). (SILVEIRA, 2011; p. 108)

A representação social utiliza o recurso da ancoragem que segundo Moscovici (2003), consiste em fazer que algo estranho não-familiar se torne familiar por comparar e interpretá-lo e conseqüentemente o controlar. Para que isso seja possível e necessário classificar e nomear a categoria ou objeto. Nesse momento, o representamos com relação a o paradigma referencial internalizado que segundo o autor pode ser de duas formas: generalizada ou particularizada à tendência é selecionar uma característica aleatória e a objetivá-la como categoria como doente mental, excepcional, deficiente dentre outras. Essa característica se torna universal a todos da categoria e quando a característica é familiar e positiva é descrita como aceitável e quando considerada negativa é rejeitada.

No caso das terminologias empregadas a os sujeitos da categoria deficiente uma forte representação discriminatória nas escolas públicas que sempre tem um caráter negativo atrelado a doença mental que baba o louquinho. No caso de Silveira (2011), o sujeito P01

considera “correto” referir-se á portador de necessidades especiais, assim, pode-se afirmar que a terminologia não é neutra ela é convencionada pelo senso comum e pode rotular, estigmatizar e ser preconceituoso. Infelizmente, representação é conhecida pelo sujeito surdo quando se representa como bobo por ter internalizado a representação atribuída a ele que provavelmente deve causar tristeza e isolamento ao aluno.

Essas são algumas contribuições da representação social no processo de inclusão de alunos deficientes em salas regulares Oliveira (2003), acrescenta que as crianças deficientes que são consideradas anormais permanecem excluídas do processo educacional.

Entretanto, esses sujeitos historicamente excluídos lutam para se apropriarem de seus direitos e para superar as barreiras atitudinais e comunicacionais impostas a eles e algumas ações tem iniciado para garantir a dignidade e inclusão dos alunos surdos. Com expectativas que se aguardo o tempo que essas barreiras sejam quebradas e esses discentes sejam plenamente incluídos.

### **Considerações finais**

Como tudo em solo brasileiro levará tempo para se efetivar, a educação inclusiva, pois não basta colocar uma criança surda em sala de aula regular para dizermos que a criança está inclusa, ela apenas encontra-se no meio dos ouvintes, mas se encontra isolada pela falta de preparo profissional do professor, ausência de recurso e estrutura da escola.

A relevância da representação social nos estudos com criança deficientes nesse caso o discente surdo e de analisar os comportamentos que com a presença do diferente que é deficiente se estabelece uma tensão nas relações no ambiente escolar. Entretanto, com a continuidade das interações se perde a novidade, o diferente torna-se socialmente conhecido real. Oportuniza-se um estudo empírico da representação social que o torna rico inovador, criativo para a vida cotidiana.

É importante a escola oportunizar vivências capazes de desconstruir a realidade do igual, da repetição, para valorizar a diferença, vislumbrando na diversidade da vida, das cores, sabores e movimentos. Valorizar a individualidade e a dignidade de cada ser humano que é ímpar diante de toda uma coletividade.

Cada ser humano é uma pessoa única, isto é, todos são diferentes, diversos em nosso próprio meio, seja este qual for. Cada ser tem seu ritmo, sua maturação, seu movimento de vida e de aprendizagem não se pode comparar alunos em suas aprendizagens, sejam estes ouvintes ou surdos.

## Referências

BRASIL, **Decreto 5.626** de 22 de dezembro de 2005. Que regulamenta a Lei de libras. Brasília, DF: senado, 2005. Disponível em <http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm> Data da última consulta: 10 de fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_, **Lei 10.436** de 24 de abril de 2002. Lei de Libras. Brasília, DF: senado, 2002. Disponível em <http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm> Data da última consulta: 10 de fevereiro de 2015.

COSTA, M. R. Dissertação de Mestrado. **Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil**. Brasília, UNB, Enciclobras. 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigação em psicologia social. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: vozes, 2003.

OLIVEIRA, I. A. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

SILVEIRA, A. P. Dissertação de Mestrado: **Representações sociais de professores do Ensino Fundamental do sobre o aluno surdo**. A [in] visibilidade na inclusão escolar. UEPA, Belém, 2011.

SOUZA, R. R. Dissertação de Mestrado: **Representação Social de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades especiais**. UEPA, Belém, 2009.

\_\_\_\_\_, **Práticas de escolarização em salas multifuncionais**: dizeres de professores e alunos. – Belém: EDUEPA, 2014.

Sá, C. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. Editora brasiliense, 1993.

## **RACIONALIDADE CONTEMPORÂNEA OU “PÓS-MODERNA”: PARADIGMA EMERGENTE**

Douglas Guimarães Borges

### **Resumo**

A partir de uma observação evolutiva quanto às concepções científicas de diversas áreas do conhecimento, como as ciências humanas, naturais e sociais, é evidente que os padrões mudam de acordo com as transformações políticas, econômicas e ideológicas das sociedades. Os parâmetros científicos denominados “modernos” permaneceram praticamente inquestionáveis até o final do século XIX, tendo a lógica positivista como uma de suas linhas norteadoras. Mesmo com resquícios que perduram até a atualidade, este paradigma vem sofrendo críticas por parte de diversos pensadores e, como alternativa aos seus princípios, surge uma nova concepção de ciência denominada paradigma pós-moderno. O objetivo central do estudo bibliográfico em questão é a explanação sintetizada acerca dessa transição, desde as razões que motivaram seu princípio histórico até as implicações desse novo “modelo” de ciência na atualidade.

**Palavras-chave:** Parâmetros científicos. Paradigma emergente. Pós-Modernidade.

### **Introdução**

A produção do presente artigo ocorreu a partir de concepções construídas no decorrer da disciplina Epistemologia e Educação, pertencente à grade curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, sob a orientação da Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico acerca da visão positivista da modernidade e suas repercussões epistemológicas que culminaram no chamado paradigma emergente.

O objetivo geral é explanar a transição da racionalidade científica moderna para a pós-modernidade, já os específicos são analisar as características positivistas presentes na modernidade; contextualizar historicamente o paradigma emergente; abordar as principais características da pós-modernidade em termos de construção do conhecimento.

A justificativa do presente estudo está baseada na necessidade de ampliação das discussões acerca do modelo vigente de concepção científica e, de maneira mais pontual, suas repercussões diretas e indiretas nos processos educacionais. Os ideais positivistas ainda exercem muita influência na construção do conhecimento e, conseqüentemente, povoam as políticas relacionadas à educação, mesmo com a premissa de que a racionalidade científica atual conta com posturas e preceitos diferentes da modernidade.

Até o final do século XIX, o pensamento científico era predominantemente pautado na racionalidade denominada “moderna”. Uma abordagem metodológica característica desse tipo de concepção de ciência é o positivismo, o qual, basicamente, reúne um conjunto de estratégias baseadas no foco ao *objeto de estudo*, buscando “neutralidade” no processo de pesquisa. Em outras palavras, o pesquisador deve observar os fatos ou fenômenos sem que haja qualquer tipo de interferência pessoal.

Outro aspecto característico da chamada racionalidade científica moderna é a ocorrência de uma série de relações dicotômicas e, muitas vezes, de oposição entre Ciências Naturais e Ciências Humanas; conhecimento do senso comum e conhecimento científico. Além disso, há a crença da superioridade da cultura europeia sobre as demais, do ponto de vista de produção do conhecimento.

Este tipo de paradigma científico está presente ainda na atualidade. Tanto no âmbito das Ciências Naturais quanto na Educação, é comum encontrarmos desde meros resquícios dessa concepção até sua integral reprodução. Entretanto, desde a transição do séc. XIX para o séc. XX, muitos movimentos contrários e este conjunto de lógicas vêm ganhando força.

Filósofos, sociólogos e até cientistas perceberam uma série de “falhas” na racionalidade científica moderna e, a partir de suas argumentações (inclusive baseadas em pressupostos do próprio rigor científico), reuniram informações que culminaram com o surgimento inevitável de um novo paradigma, chamado de *Emergente* ou *Pós-Moderno*.

## **1 Concepções de pós-modernidade**

A ideia de Pós-Modernidade, também denominada *Paradigma Emergente*, é um conjunto de atitudes que caracterizam uma nova forma de construção do conhecimento. Em termos gerais, poderíamos entender essas novas abordagens como uma espécie de *flexibilização* da ciência.

A necessidade de uma nova consciência científica é oriunda da crise paradigmática resultante das lacunas apresentadas pela racionalidade moderna. De acordo com Oliveira (2012):

Neste sentido, é na crítica ao pensamento científico moderno e na crise paradigmática emergente dela que o pensamento científico contemporâneo se fundamenta. O modo de ver a realidade e de organizar a sociedade, pautados no *ethos* ocidental, são colocados em crise, emergindo um novo modo de pensar, denominado de pós-moderno. (OLIVEIRA, 2012, p. 2).



Mais do que um mero discurso contrário aos ideais da modernidade, o Paradigma Emergente possui suas próprias características e bases de sustentação. Dentre elas, podemos destacar:

- a) Aproximação entre as Ciências Naturais e Ciências Humanas;
- b) Relação dialética entre sujeito e objeto;
- c) Comunhão entre os saberes científicos e aqueles produzidos e praticados pelo senso comum;
- d) A realidade global não deve subjugar a local;
- e) Não há neutralidade absoluta na relação do pesquisador com o foco de suas análises.

Este novo “olhar” científico é mais abrangente, levando em consideração aspectos outrora ignorados ou até mesmo desmerecidos pela racionalidade moderna, como os saberes populares produzidos e praticados em comunidades distantes dos grandes centros urbanos, ou a valorização do conhecimento desenvolvido além das fronteiras europeias.

### **1.1 Contextualização histórica da Pós-Modernidade**

Os primeiros anos do século XX caracterizam o marco da Pós-Modernidade, ainda que esta terminologia passasse a ser, de fato, empregada em meados dos anos 1950. Segundo Habermas (1990) essa nomenclatura ficou comumente conhecida entre especialistas das Ciências Sociais a partir de estudos sobre a modernidade, realizados entre os anos 1950 e 1960.

O nascimento desta nova concepção foi uma consequência natural das lacunas provenientes da modernidade. Uma nova visão de mundo, aliada às insatisfações com modelos demasiadamente ortodoxos, culminaram na revisão dos processos de produção do conhecimento e análises político/sociais das relações de poder.

As revoluções sociais do fim do século XIX, bem como as novas diretrizes artísticas, científicas e políticas do início do século XX exigiram parâmetros diferenciados de investigação e, conseqüentemente, de produção dessas nuances. Um exemplo disso pode ser verificado quando o alemão Albert Einstein (1879 – 1955) apresentou, em 1905, a primeira versão da *Teoria da Relatividade*, a qual se contrapõe aos conceitos *newtonianos* independentes de espaço e tempo. Em outras palavras, preceitos científicos passaram a ser problematizados pela própria ciência.

Porém, antes de prosseguirmos com nossas análises, vale ressaltar que o conceito de Pós-Modernidade, apesar de historicamente contextualizado, de acordo com as informações supracitadas, ainda não pode ser considerado plenamente implementado, como sugere Santos (2002):

A configuração do paradigma que se anuncia no horizonte só pode obter-se por via especulativa. Uma especulação fundada nos sinais que a crise do paradigma atual emite, mas nunca por eles determinada. [...] Por isso, ao falarmos do futuro, mesmo que seja de um futuro que já nos sentimos a percorrer, o que dele dissermos é sempre o produto de uma síntese pessoal embebida na imaginação [...]. (SANTOS, 2002, p. 74).

Em termos gerais, é importante compreendermos que a Pós-Modernidade ainda habita o *hall* dos paradigmas em construção, mesmo com fortes influências em diversas áreas do conhecimento.

## 2 Configurações do paradigma emergente

A compreensão do chamado *Paradigma Emergente* não deve estar exclusivamente associada ao conhecimento científico, seja para a elaboração de novos saberes ou investigações de postulados existentes. Santos (2002) segue esclarecendo que:

[...] Quero significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre em uma sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente). (SANTOS, 2002, p. 74).

Além dessa visão mais abrangente acerca do Paradigma Emergente, também é necessário não incorrermos na ilusão de que se trata de um conjunto de soluções simples e de fácil implementação. As possíveis “alternativas” às lacunas da modernidade nem sempre são claramente perceptíveis, como ressalta Santos (2002):

A análise do paradigma científico emergente deve evitar cair nas soluções fáceis de um pessimismo reacionário ou de um voluntarismo inconsequente. [...] Isso significa, antes de mais, que só a partir da modernidade é possível transcender a modernidade. Se é verdade que a modernidade não pode fornecer a solução para excessos e déficits, por que é responsável, não é menos verdade que só ela permite desejá-la. De fato, podemos encontrar na modernidade tudo o que é necessário para formular uma solução, tudo menos essa solução. (SANTOS, 2002, p. 74 - 75).

Os limites temporais entre a modernidade e o Paradigma Emergente são virtuais. Afinal, como muitas concepções das “antigas” práticas ainda são presentes nas abordagens científicas, não podemos determinar o término de uma e o início de outro, como uma peça de reposição que simplesmente substitui a “avariada” em um mecanismo.

## **2.1 Conhecimento local e total**

No Paradigma Emergente não há dicotomias entre os saberes locais e globais. De acordo com Oliveira (2012, p. 9) trata-se de uma concepção “multirreferencial”, em que há a complementação mútua entre o conhecimento de determinada região e suas aplicações epistemológicas para a totalidade científica.

A determinação de fronteiras de conhecimentos é, na atualidade, encarada como bloqueio às evoluções científicas, como ressalta Santos (1997):

É hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos. Esses efeitos são sobretudo visíveis no domínio das ciências aplicadas. (SANTOS, 1997, p. 46).

Apesar de reconhecidos os prejuízos em se “parcelizar” o conhecimento, muitas tentativas para a resolução desse problema terminam por simplesmente reproduzi-lo sob outra roupagem, como exemplifica Santos (1997):

Apenas para dar um exemplo, o médico generalista, cuja ressurreição visou compensar a hiperespecialização médica, corre o risco de ser convertido num especialista ao lado dos demais. Este efeito perverso revela que não há solução para este problema no seio do paradigma dominante e precisamente porque este último é que constitui o verdadeiro problema de que decorrem todos os outros. (SANTOS, 1997, p. 47).

Um dos pressupostos do Paradigma Emergente é que o conhecimento deve ser concebido em sua totalidade. Entretanto, essa ideia não deve estar desassociada da “localidade”, ou seja, precisa ser atrelada a projetos, realidades, inquietações ou filosofias de determinados grupos sociais, com propósitos específicos direcionados àquelas populações.

A premissa de que todo conhecimento é local e total é associada ao fato de que, para a concepção pós-moderna de ciência, a fragmentação do conhecimento ocorre apenas no âmbito temático e não em caráter disciplinar. Por outro lado, vale ressaltar que não há uma caracterização dogmática por parte de nenhum dos lados (local ou total).

O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento desse tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. (SANTOS, 1997, p. 48).

De acordo com as concepções de Boaventura de Sousa Santos, a ciência pós-moderna não se enquadra no amálgama unidirecional de método ou estilo. Ela congrega um conjunto de formas e direcionamentos epistemológicos, diferentes das determinações positivistas. A este fenômeno, o autor em questão se refere como “transgressão metodológica”.

Por essa ótica, podemos observar a comunhão e até mesmo a ausência de fronteiras entre áreas como a filosofia, a sociologia ou a história. Estas áreas compõem uma rede transdisciplinar de saberes, onde o pesquisador deve entrelaçar seu objeto de estudo buscando totalizar o conhecimento, mesmo que para fins locais e específicos.

## 2.2 Conhecimento científico e senso comum

A visão positivista da modernidade sempre desatrelou a sabedoria dita popular do *status* de cientificidade, passível de credibilidade e, portanto, a altura de habitar as bases sólidas da produção de conhecimento. Uma das características do Paradigma Emergente é justamente o oposto de tal concepção.

As diretrizes epistemológicas contemporâneas (ainda em construção) buscam a valorização dos saberes do senso comum, ou seja, o conhecimento científico deve se *originar* e se *dirigir* a diferentes formas de sabedoria, não necessariamente praticadas pela comunidade científica ou reconhecidas por entidades de bases positivistas.

A pós-modernidade não nega os princípios científicos produtores de tecnologias, mas defende o diálogo com outras fontes de conhecimento, inclusive aqueles produzidos e praticados em comunidades populares como assentamentos agrários ou populações ribeirinhas.

Um exemplo desse *sincretismo* de saberes pode ser observado com os curandeiros indígenas que, a partir dos conhecimentos adquiridos com o manuseio de ervas e plantas medicinais, podem fornecer subsídios para a indústria farmacêutica. Para tanto, é fundamental que a comunidade científica busque, reconheça e valorize esses saberes, admitindo seu caráter tanto científico quanto filosófico. De acordo com Oliveira (2012):

Assim, a tendência atual das Ciências é refutar-se o monopólio do saber técnico e a ruptura entre o saber sistematizado e o saber do senso comum, procurando-se

estabelecer uma relação dialética entre essas duas formas de saber. (OLIVEIRA, 2012, p. 11).

A partir de uma observação mais crítica, podemos constatar que o desmerecimento da sabedoria popular, por parte das classes dominantes, não é mera descrença de seus valores. Esta atitude é algo pensado como parte estratégica de um projeto de manutenção hegemônica dos interesses do capital sobre as massas desfavorecidas e, dessa forma, garantir o poder do Estado sobre a sociedade capitalista, o qual utiliza o discurso científico em favor de seus próprios interesses.

Nesse sentido, a concepção pós-moderna de ciência pode ser considerada um instrumento de transformação não apenas social, mas também política. Por esta razão, é algo que ainda possui um longo caminho pela frente, apesar de tantas ideias já semeadas.

O fato é que ainda há uma forte distinção entre ciência e senso comum, tendo diferentes características de acordo com o ponto de vista, como sugere Santos (2002):

A distinção entre ciência e senso comum pode ser feita tanto a partir da ciência como do senso comum, mas o sentido é diferente em cada um dos casos. Quando é feita pela ciência, significa distinguir entre conhecimento objetivo e mera opinião ou preconceito. Quando é feita pelo senso comum, significa distinguir entre um conhecimento incompreensível e prodigioso e um conhecimento óbvio e obviamente útil. Por conseguinte, a distinção está longe de ser simétrica. (SANTOS, 2002, p. 107).

Integrar o conhecimento científico e o senso comum não é tarefa fácil. Entretanto, é uma estratégia possível e fundamental para superar antigas lacunas existentes na busca por meios de evolução das sociedades, visto que as fronteiras físicas e ideológicas tendem a diminuir constantemente.

### **2.3 Autoconhecimento e saber prático**

A valorização do sujeito na construção do conhecimento é algo presente no Paradigma Emergente. Os preceitos epistemológicos que *dicotomizam* sujeito e objeto não encontram espaço entre as novas concepções científicas, pelo menos no plano ideológico.

O foco principal dessa abordagem epistemológica é a comunhão entre o *estudante* e o *estudado*. Portanto, de acordo com o Paradigma Emergente, o conhecimento deve ser concebido como autoconhecimento e a ciência como autobiográfica.

Oliveira (2012, p. 9) esclarece que “o conhecimento científico é autorreferencial, autobiográfico e não separa sujeito do objeto. É mais contemplativo (reflexivo e estético) do que ativo (experimental). Ensina a viver e traduz num saber prático”.

### **3 As diferentes concepções de pós-modernidade**

O conceito de pós-modernidade definitivamente não é unívoco e nem possui propósito único. Alguns pensadores defendem a ideia de que a contemporaneidade nada mais é do que uma ferramenta hegemônica acrítica, a serviço da globalização econômica e da lógica de mercado.

É o caso de Fukuyama (1989), que defende os propósitos científicos como instrumentos de consolidação das grandes potências econômicas sobre as demais, promovendo a organização do trabalho e os princípios administrativos pautados em rígidos padrões tecnicistas e burocráticos, que sustentam o capitalismo como um modelo de eficiência inquestionável.

Por outro lado, há aqueles que defendem o pensamento crítico em relação a pós-modernidade, como Dussel (1980), ao constatar que a ciência não deve encarar o mundo como objeto de domínio e o método científico como mero instrumento de transformação.

As questões sociais são abordadas tanto por Dussel (2000) quanto por Boaventura (2010) na pós-modernidade. Para eles, a ciência não deve ser um instrumento de manutenção hegemônica e tampouco de consolidação ou validação da economia capitalista.

O eurocentrismo ou a supremacia da cultura ocidental sobre as demais também é alvo de crítica desse time de pensadores. Os novos postulados científicos devem reconhecer e valorizar os saberes espalhados pelo mundo de maneira equilibrada. A essa concepção ampliada e diversificada de construção do conhecimento, Boaventura (2010) denomina “Epistemologia do Sul”, termo que, basicamente, refere-se à (re)valorização da construção epistêmica além das fronteiras europeias, sem qualquer tipo de desmerecimento qualitativo ou diminuição de seu *status* de cientificidade.

#### **3.1 Novos prismas do senso comum: ético, participativo e estético**

A pós-modernidade busca a valorização do senso comum, ou dos saberes originários de bases não positivistas. Entretanto, há uma tendência de vislumbrar tais aspectos sob novos olhares, atribuindo determinadas qualidades a esses processos epistemológicos.

Os princípios éticos da modernidade eram (e ainda são) baseados no liberalismo, com uma lógica linear e individualista que congrega uma sequência simplória com *um* sujeito, *uma* ação e *uma* consequência. A pós-modernidade sugere atos mais amplos, sem que haja determinações fechadas por parte da ciência e dos princípios tecnológicos.

A nova ética está baseada no princípio da responsabilidade, pautada na preocupação com as gerações futuras e no respeito à natureza, sem que o progresso desenfreado determine as ações científicas. Segundo Santos (2002, p. 113) é importante “fazer com que o progresso deixe de ser um *topos* e passe a ser um argumento entre outros, confrontando-o com o argumento de uma visão alternativa do futuro baseada num conhecimento prudente para uma vida decente”.

Com relação à participação, o engajamento político é um dos pressupostos. A ideia central é que a verdadeira emancipação é proveniente da participação popular nas decisões governamentais e, ao contrário da premissa moderna de que a política apenas se refere à cidadania, a contemporaneidade defende a amplitude dos conceitos políticos. Essa concepção demasiadamente restrita de política é combatida pela pós-modernidade, concebida como objeto de argumentação e ambiente comum a todos os setores da sociedade.

A estética do novo senso comum deve ser pautada no retorno às emoções. Santos (2002) aborda as características estéticas modernas, as quais são problematizadas na pós-modernidade:

O prazer é a marca estética do novo senso comum. A ciência moderna é uma forma de saber que se afirma desencantada e desapaixonada. Os métodos de distanciamento – conceitos frios, retórica não-retórica, literalização das metáforas, atitudes antipsicacógicas, supressão da biografia – encontram-se entre as principais estratégias argumentativas subjacentes ao desencantamento que alegadamente garante a reprodução do dualismo sujeito/objeto. Prazer, paixão, emoção, retórica, estilo, biografia, tudo isto pode perturbar esse dualismo e, por isso, tem de ser rejeitado. (SANTOS, 2002, p. 115).

É necessário que haja o contraponto a tais pressupostos estéticos, afim de eliminar o dualismo sujeito/objeto a partir da aceitação de que as emoções humanas não podem ser completamente desassociadas da busca pelo conhecimento. Obviamente, eliminando excessos emocionais ou posicionamentos demasiadamente apaixonados, é possível o equilíbrio entre o fazer científico e as sensações humanas. Segundo Santos (2002, p. 116) “se não lhes contrapuser uma nova experiência estética, estes dualismos irão boicotar, de forma mais ou menos subreptícia, [...] um conhecimento emancipatório”.

#### **4 Paradigma emergente: uma realidade em construção**

Como destacamos anteriormente, as concepções epistemológicas da modernidade, pautadas na lógica positivista e seus rigores de “cientificidade” dicotômica entre sujeito e objeto, a qual defende uma pseudo “neutralidade” científica e desconsidera os saberes populares na construção do conhecimento, definitivamente não é algo superado e tampouco conta com interesses políticos para sua substituição. Pelo contrário, trata-se de uma realidade com fortes raízes em diversas esferas sociais, desde princípios educacionais a estruturas governamentais.

É importante destacarmos que a abordagem positivista não é exclusiva na racionalidade moderna, ainda que seja um dos focos de nossas análises. Além disso, os defensores da pós-modernidade não propõem a erradicação sumária de todos os conceitos e diretrizes científicas construídas durante tantos anos e que, sem dúvidas, trouxeram inúmeros avanços para a humanidade. A ideia de um novo paradigma sugere sim transformações, mas a partir de uma reformulação de postulados que, de maneira direta ou indireta, não levam em conta o contexto histórico e político das sociedades, as quais apresentam uma dinâmica de constantes transformações e, por conseguinte, não podem submeterem-se à métodos estáticos de ciência.

O Paradigma Emergente, mesmo com características inovadoras no que tange as diretrizes, os conceitos e os propósitos da concepção de ciência, ainda habita o âmbito das propostas em construção. Não podemos determinar como, quando ou em que nível tais reformulações são (ou serão) implementadas. O mais importante é focarmos nossas atenções em suas bases filosóficas, bem como nos pensadores responsáveis por sua proposição. Segundo Oliveira (2012):

Há a defesa de um paradigma emergente que se estrutura pela aproximação das ciências naturais e humanas, do sujeito e do objeto, do global e do local e do saber do senso comum. É um conhecimento não dualista, mas complementar e interrelacional, multirreferencial, que dialoga com outras formas de conhecimento. Paradigma da complexidade e da razão aberta, com a valorização do racional, do vivido, do cotidiano e do imaginário social. (OLIVEIRA, 2012, p. 15).

Portanto, é necessária a compreensão de que, apesar de um conjunto de ideais não acabados e em pleno processo de desenvolvimento, a abrangência de possibilidades da racionalidade científica pós-moderna, pela flexibilidade metodológica e comunhão com diferentes áreas do conhecimento, justifica os esforços para sua efetiva implementação.



## Considerações finais

O conceito de pós-modernidade na produção do conhecimento, denominado por alguns autores como *Paradigma Emergente*, surge a partir da observação de que os parâmetros epistemológicos positivistas, presentes na racionalidade científica moderna, apresentavam lacunas e não contemplavam a complexidade histórica, política e social do início do século XX.

Mesmo com sua gênese no início do século XX, foi só entre os anos de 1950 e 1960 que essa terminologia passou a ser utilizada por profissionais das Ciências Sociais. Os principais pontos divergentes da racionalidade científica moderna são: comunicação entre Ciências Naturais e Ciências Humanas, concepção dialética entre sujeito e objeto, comunicação entre os saberes científicos e aqueles produzidos e praticados pelo senso comum, comunicação entre o global e o local e a problematização quanto à neutralidade absoluta nos processos de pesquisa.

Não há uma única forma de concepção da pós-modernidade. Algumas divergências são baseadas em abordagens *acríticas*, as quais defendem a utilização dos preceitos científicos para a validação dos valores capitalistas e a globalização econômica. Por outro lado, há os pensadores com posicionamentos *críticos*, primando pela busca das necessidades sociais como questões norteadoras do trabalho científico, tornando mais amplas tanto suas ações quanto suas finalidades.

Mesmo com fortes e crescentes influências sobre as concepções epistemológicas atuais, principalmente nas Ciências Sociais, não podemos considerar o Paradigma Emergente como algo definitivamente instaurado ou acabado. Trata-se de um conjunto de posicionamentos e ideologias em construção, buscando espaço e afirmação entre vários resquícios da modernidade que ainda norteiam as práticas científicas, como a lógica positivista presente nos processos educacionais.

O intuito não é a aniquilação de um modelo em função de outro, mas sim a adequação de técnicas, finalidades e formas de construção de conhecimento, de acordo com as demandas sociais e pautadas na flexibilização científica. Busca-se, dessa forma, envolver a correlação naturalmente existente entre os diferentes saberes e minimizar os impactos hegemônicos das nações economicamente dominantes sobre as demais.

## Referências

CONDURÚ, Marise Teles; MOREIRA, Maria da Conceição Ruffeil. **Produção científica na universidade: normas para apresentação**. 2. ed. rev. e atual. Belém: EDUEPA, 2007.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Ensino de música e pós-modernismo**. Londrina: ABEM, 1997.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Racionalidade Científica Contemporânea** (mimeo). Belém: UEPA, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O paradigma emergente: um discurso sobre as ciências**. 9. ed. Porto: Afrontamento, 1997 (p. 36 a 58).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Da ciência moderna ao novo senso comum. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002 (p. 74 a 117).

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

## MORIN E OS SABERES RELEVANTES À EDUCAÇÃO DO FUTURO

Elise Cristina Pinheiro da Silva Pires

### Resumo

Esse artigo visa retratar os saberes que Morin destaca como essenciais para o desenvolvimento da educação ao futuro, considerando conceitos acerca da ética, da identidade humana, da condição humana, do conhecimento pertinente, da mesma forma que, ensinar a compreender e a enfrentar as incertezas como fundamentais para se alcançar uma educação cuja finalidade seja tornar a sociedade mais consciente e preocupada com a preservação do planeta.

**Palavras-Chave:** Morin. Educação. Educação matemática.

### Introdução

Considero educação como o meio de desenvolver e/ou aprimorar as habilidades humanas necessárias para conviver e evoluir enquanto ser humano. Nesse sentido, dialogar com Morin, fazendo um paralelo com o meu pensamento educacional, é trazer à tona a problemática sobre como a educação está estruturada sem a devida preocupação com a conservação do planeta, sem o devido diálogo entre a era planetária atual acerca de conceitos de solidariedade, ética e consciência planetária visto que a sociedade que convivemos, a cada dia que passa, torna-se mais consumista e egocêntrica.

Nesse artigo, pretendo explicar as concepções de Edgar Morin e os saberes que considera relevantes para a educação, intercalando com autores que podem elucidar sobre a educação almejada por Morin, considerando como fio condutor e roteiro desse texto sua obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”. Edgar Morin (2007) traz uma discussão sobre o que devemos saber inicialmente para que tenhamos consciência da preservação de nossa Terra-pátria e de nós, enquanto espécie, destacando como pontos principais alguns princípios, saberes e problematizações que estimulem a reforma do pensamento para educação do futuro. As cegueiras do conhecimento, o ensino da condição humana, o ensino da identidade humana, o enfrentamento das incertezas, o ensino da compreensão e a ética do gênero humanos são saberes sugeridos por Morin como relevantes para uma educação que prime pela formação plena e evolução da espécie humana.

## Os saberes relevantes à educação do futuro

Quando Morin (2007) faz alusão à cegueira do conhecimento, destaca o erro e a ilusão como os principais riscos dessa “cegueira” à medida que subestimamos os problemas referentes a ilusão e ao erro cuja origem pode ser de cunho mental, intelectual e da razão, sendo este último o que exige mais atenção, já que, conforme Morin (2007, p. 23), “A racionalidade é a melhor proteção contra o erro e a ilusão”. Logo, precisamos ser críticos e autocríticos para que obtenhamos a verdadeira racionalidade, o que não significa que devemos deixar de usar a subjetividade e nossa afetividade para alcançar a verdadeira racionalidade.

A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o fruto do debate argumentado das ideias, e não a propriedade de um sistema de ideias. O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional (MORIN, 2007, p. 23).

Nessa perspectiva, a incerteza do conhecimento e o inesperado são valorizados, já que no momento que o conhecimento se torna incerto e acontece o inesperado, nossas teorias e nossos saberes acerca do mundo aprimoram-se e renovam-se, como por exemplo, no caso da matemática, a geometria moderna teve uma evolução significativa quando matemáticos tais como Lobachevsky (1793-1855) e Bolyai (1802-1860) ao refletirem sobre o significado do quinto postulado de Euclides (conhecido como postulado das paralelas), na incerteza da validade desse postulado, conjecturaram que poderia ser um teorema e na tentativa de provar tal afirmação deram origem ao inesperado, a criação de uma nova geometria, a geometria não-euclidiana.

Morin (2007) chama à atenção a necessidade de valorar, na educação, os questionamentos e as possibilidades de conceber e de desenvolver o conhecimento e, na busca da verdade, compreender que: “As atividades auto-observadoras devem ser inseparáveis das atividades observadoras, as autocríticas, inseparáveis das críticas, os processos reflexivos, inseparáveis dos processos de objetivação” (MORIN, 2007, p. 31).

O segundo saber que Morin (2007) considera importante à educação do futuro são relacionados aos princípios do conhecimento pertinente, defendido pelo autor, como o conhecimento que exige um contexto, relações recíprocas entre o todo e as partes, relações multidimensionais entre o ser humano – simultaneamente biológico, psíquico, social, afetivo e racional – e a sociedade, com suas dimensões históricas, econômicas, sociológicas, religiosas,

dentre outras, e enfrentar a complexidade entendida como a união entre a unidade e a multiplicidade do conhecimento.

Ao considerar a complexidade do pensamento conforme Morin (2007), percebo a necessidade de manutenção de relações de trocas constantes de experiências de vida para que haja reflexão e evolução do pensamento, o que promove essa complexidade. Petraglia (2013) corrobora com Morin quando aborda o seu modo de entender o pensamento complexo.

O pensamento complexo é um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações existentes entre os diversos aspectos da vida. Trata-se de um pensamento que integra os diferentes modos de pensar, opondo-se a qualquer mecanismo disjuntivo. Esse pensamento considera as influências internas e externas, e ainda enfrenta a incerteza e a contradição, sem deixar de conviver com a solidariedade dos fenômenos. Enfatiza o problema e não a questão que tem uma solução linear (PETRAGLIA, 2013, p.18).

Morin (2007) destaca alguns problemas, considerando-os essenciais, que afetam o conhecimento pertinente, dentre eles, o parcelamento e a compartimentação dos saberes. Essa fragmentação é muito prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem no instante em que os discentes não conseguem estabelecer conexões entre as áreas do conhecimento. Morin (2007) afirma que hiperespecialização – consequência do sistema cartesiano de ensino – reforça esse distanciamento, o que gera especialistas que se aprofunda nas partes e desconhece o todo, de modo geral. Logo, a necessidade de religação dos saberes é urgente para a formação plena e consciência planetária dos seres humanos.

Machado (2014), ao escrever sobre a educação matemática e os problemas de ensino da matemática, concorda com a ideia de que a fragmentação de saberes prejudica o desenvolvimento de um currículo à formação cidadã, porém aponta para a causadora de tal situação a distorção do conceito de disciplina, que sofreu alterações ao longo da evolução da sociedade, pois para Machado (2014, p. 17) “a disciplina é um meio de trazer conhecimento em sentido pleno para sala de aula”. Entretanto o conceito de disciplina adquiriu novos formatos com a concepção de conhecimento que a ciência moderna trouxe.

Esse conceito de disciplina consolidou-se com a sistemática cartesiana de conhecimento, pressupondo mais especializações em meio de mais disciplinas, fazendo com que o currículo, considerado por Machado (2014) “o caminho a ser percorrido”, perdesse a visão de totalidade, o que traz uma relação às concepções de Morin acerca da complexidade do conhecimento: “Dado que o movimento de especializações crescente não tem retorno, é preciso equilibrá-lo com um movimento em sentido contrário, de ascensão em busca de uma visão mais abrangente da totalidade do conhecimento” (MACHADO, 2014, p.19).

Encaro essa perda da relação de totalidade como um prejuízo à formação dos discentes, impedindo-os de refletir criticamente sobre o conhecimento obtido e/ou compartilhado. Esse prejuízo reflete claramente na educação básica visto que a falta de relação de saberes ocasiona, geralmente, em uma educação sem significado e, conseqüentemente, leva a um desinteresse no processo e ato de conhecer.

Devemos, pois, pensar o problema de ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves de compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2003, p. 15).

Na tentativa de transpor a fragmentação dos saberes, pelo menos de modo embrionário, com a finalidade de estabelecer uma integração das áreas de conhecimento e buscar a compreensão dos saberes na sua totalidade, e não apenas nas partes, Machado (2014) sugere como recurso eficaz, chamar atenção aos princípios norteadores dos temas abordados no cotidiano escolar, ressaltando a necessidade de uma reforma de pensamento em torno da concepção de conhecimento.

É preciso concentrar-se em um pequeno número de ideias fundamentais de cada matéria; justamente pela posição basilar que ocupam, elas se irradiam por todos os assuntos, articulando-os e fazendo que cada disciplina transborde nas demais. Para isso, é necessário passar a limpo o modo como se pensa sobre o conhecimento nas diversas disciplinas (MACHADO, 2014, p. 20).

Reformar o pensamento, no que concerne à ação docente, é extremamente necessário à evolução da educação já que ainda hoje existem práticas educativas que não condiz com que é necessário para formação do cidadão, não levando em consideração as condições tanto sociais, quanto humana, do indivíduo.

Ensinar a condição humana é outro fator que Morin (2007) explora no qual afirma que “A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana” (2007, p. 47). O ser humano para se identificar como tal, precisa conhecer sua história, sua cultura, situar-se no universo para se reconhecer pertencente à Terra- pátria. Para que isso aconteça é necessário que o ser humano faça o embricamento entre os conhecimentos que a ele são proporcionados, sendo atualmente um desafio, já que hoje a fragmentação e a hiperespecialização são fatores que não contribuem ao alcance do conhecimento pertinente.

Conforme Morin (2007) a condição humana se apresenta por meio da cultura e sugere circuitos que favorecem a sua plena formação humana. Nesse contexto, o circuito cérebro/mente/cultura conduz a interdependência do ser humano e sua sociedade e cultura.

Não há cultura sem cérebro humano (aparelho biológico dotado de competência para agir, perceber, saber, aprender), mas não há mente (mind), isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura. A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura” (MORIN, 2007, p. 52).

Outro circuito considerado por Morin é da razão/afeto/pulsão. Essas relações são complementares e antagônicas, na medida em que as relações entre essas três instâncias mostram-se instável, permutante e rotativa, como afirma Morin (2007). Nesse circuito, a racionalidade é a instância sem o poder supremo, sendo antagônica e frágil, em relação as outras instâncias, a partir do momento em que “pode ser dominada, submersa ou mesmo escravizada pela afetividade ou pela ilusão” (MORIN, 2007, p. 53). Além da razão/afeto/pulsão, há o circuito indivíduo/sociedade/espécie, onde homens e mulheres se constituem ser humano a partir da intensidade em que essa tríade avança. Para Morin (2007), ensinar a identidade humana é relevante a conservação do nosso planeta. Com a mundialização e a tecnologia, o mundo se torna completamente conectado, entretanto os humanos são, cada vez mais, solitários e egoístas.

Para que possamos nos identificar como seres humanos, precisamos ter consciência que dependemos um do outro e ser solidários em nossas ações. Na educação, é necessário compreender que o conhecimento pode acontecer por meio da partilha, socialização e mediação das experiências vividas e dos saberes adquiridos. Isso requer desprendimento da prática educativa tradicional que tem o professor como o dono saber e o único habilitado a possuí-lo.

O professor, no entendimento da educação para o futuro, será mediador do conhecimento, um ser disposto a formar-se ou reformar-se ao formar, como sugere Freire (2007) ao discutir sobre as práticas educativas necessárias a autonomia do indivíduo. Nesse contexto, Freire (2007) comenta sobre a criação de possibilidades de produção de conhecimento a partir da interação entre docente e discentes:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transmitir conhecimento (FREIRE, 2007, p. 47).

Não é uma tarefa fácil, no entanto, é preciso enfrentar este desafio para que a educação do futuro, como aponta Morin (2007), pertença a seres humanos conscientes de sua condição humana, capazes de transformar o mundo em que vivem.

Enfrentar as incertezas é a quarta proposta de saber para educação do futuro, pois é através das incertezas somos capazes de mudar e evoluir, pois “Toda evolução é fruto do desvio bem-sucedido cujo desenvolvimento transforma o sistema onde nasceu: desorganiza o sistema, reorganizando-o” (MORIN, 2007, p. 82). Marx também acreditava que os conflitos antagônicos, originados por meio das incertezas e, conseqüentemente, da inconformidade das condições de vida humana da sociedade, geravam a evolução da mesma.

Morin (2007) para enfatizar a necessidade de encarar as incertezas do conhecimento como a oportunidade de alcançá-lo, aborda a noção de ecologia da ação. Esta noção subtende a inserção do indivíduo no mundo das interações, tendo o meio ambiente como o interventor que pode mudar a intenção inicial desta ação, o que deixa incerto a chegada à finalidade almejada. Segundo Morin (2007), há três princípios básicos que compreende a ecologia da ação – do risco e da precaução, do fim e dos meios e o da ação e contexto. Esses princípios norteiam as condições necessárias para enfrentar as incertezas.

O pensamento deve, então, armar-se e aguerrir-se para enfrentar a incerteza. Tudo que comporta oportunidade comporta risco, e o pensamento deve reconhecer as oportunidades de risco como os riscos de oportunidades (MORIN, 2007, p. 91).

Como já foi mencionado, a incerteza, assim como o inesperado, pode oportunizar a compreensão do conhecimento, gerando assim novos conhecimentos. Mas o que se entende do ato de compreender? Na tentativa de responder, Morin (2007) em sua sexta proposta para a educação do futuro revela a importância que tem à educação o ensinar a compreensão.

Inicia sua defesa em favor a este saber problematizando que o ato de compreender o planeta é entrelaçado pela incompreensão com o mesmo. O autor trata de deixar claro que primeiro se compreende a incompreensão do outro para agir em rumo à compreensão. Há duas formas de compreensão, segundo Morin (2007), a compreensão intelectual e a compreensão humana, sendo que as mesmas apresentam obstáculos.

Morin (2007) apresenta alguns desses obstáculos, nos quais destaco a existência do mal-entendido ou do não entendido na transmissão da informação; a existência da ignorância dos ritos e costumes do outro; a existência da incompreensão dos valores imperativos sociais de outra cultura; a existência da incompreensão dos imperativos éticos pertencentes a uma dada cultura e a existência da impossibilidade de compreender as ideias ou os argumentos do



outro. Além disso, tem-se o egocentrismo, etnocentrismo e sociocentrismo que atrapalham o processo de compreensão: “Lembremo-nos de que a possessão por uma ideia, uma fé, que dá a convicção absoluta de sua verdade, aniquila qualquer possibilidade de compreensão de outra ideia, de outra fé, de outra pessoa.” (MORIN, 2007, p. 99).

Daí a importância da autocrítica, de superar as incertezas do pensamento, no estágio embrionário do conhecimento, e compreender a incompreensão. Em relação a isso, Morin (2007) nos deixa a mensagem de que mais importante que compreender é entender os motivos que levam os seres humanos à incompreensão, ressaltando a eficiência da argumentação e estabelece que o “bem pensar” e a introspecção são fatores primordiais à compreensão, já que a partir do nosso modo de pensar que nos será permitido conhecer o contexto no qual nosso pensamento foi imerso, e dessa maneira, nos levar a refletir sobre nossas ações para alcançar a evolução. A introspecção é essencial à compreensão, pois a prática da introspecção nos levar a compreender o outro, refletindo sobre nossas fraquezas e ausências.

Acredito, assim como Morin, que essa compreensão plena aparecerá quando houver uma “reforma planetária de mentalidades”, pois se continuarmos a ignorar o princípio da compreensão, continuaremos reféns dessa sociedade que não se permite compreender, no entanto exige ser compreendida e aceita, sem contestação.

O último dos saberes destacados por Morin (2007) retrata a ética do gênero humano imprimindo a denominação de antro-po-ética à ética da cadeia de três termos seguintes indivíduo/sociedade/espécie como alicerce do ensinamento da ética para a educação do futuro. A antro-po-ética, nesse sentido, estimula à reflexão dos seres humanos para o alcance da cidadania planetária. Conforme Morin (2007), a democracia é o caminho que aponta ao desenvolvimento da antro-po-ética, na perspectiva de evolução da relação entre indivíduo e sociedade. Essa democracia necessita de uma diversidade e antagonismos à evolução da sociedade.

Do mesmo modo que é preciso proteger a diversidade das espécies para salvaguardar a biosfera, é preciso proteger a diversidade de ideias e opiniões, bem como a diversidade de fontes de informações e de meios de informação (imprensa, mídia), para salvaguardar a vida democrática (MORIN, 2007, p.108).

Petraglia (2013) reforça a ideia de Morin acerca da diversidade de ideias e opiniões, ressaltando a importância dos conflitos e diálogos à constituição de relações pessoais e profissionais no processo educativo que promova e estimule uma ética de compreensão.

Dialogar não pressupõe consenso ou convergência de ideias e opiniões, mas deve pressupor necessária e fundamentalmente a disposição para a convivência com os opostos e com os antagônicos. É desse debate saudável e ético que surge a complementaridade de práticas e teorias, que na geração do conflito faz emergir o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem, no afã da criação de novos pensamentos, caminhos e paradigmas. É desse diálogo respeitoso que se coloca a relação de qualidades e características, a partir de divergências e diferenças. O conflito é rico porque gera oportunidades de mudança e novos meios de intervenção na realidade (PETRAGLIA, 2013, p. 95).

Consequentemente, a necessidade de preservar o caráter dialógico da democracia, dialógico no sentido de compreender que a vida democrática se altera e se reconstrói a partir de ideias afins e contrárias, pensados concomitantemente, para permitir a união de termos antagônicos, de modo complementar, tal como, consenso/conflito, como sugere Morin (2007).

Os saberes necessários à educação do futuro no quais aponta Morin (2007) promove a todos os agentes envolvidos no processo educativo um momento de reflexão e ação para a promoção de uma educação pautada na democracia da sociedade, evolução do ser humano e a preservação planetária, em busca de uma mudança de postura e pensamento no que concerne o entendimento e a responsabilidade de ser humano. Consequentemente, a escola precisa se reconstruir para ser um local propício a uma educação que pensa e procura preservar os saberes sobre ética de respeito e solidariedade.

Acredito que a escola sempre foi um espaço de reflexão, no entanto necessita ser um espaço de reflexão-ação-reflexão-ação para que no futuro haja possibilidades reais de praticar os saberes propostos por Morin. D'Ambrósio (2007) quando discute sobre os desafios da escola e dos educadores, mais especificamente, dos educadores matemáticos, nessa sociedade que ele considera a “sociedade do conhecimento”, sugere que a escola necessita “estimular a aquisição, a organização, a geração e a difusão do conhecimento vivo, integrado nos valores e expectativas da sociedade” (D'Ambrósio, 2007, p. 80).

Nesse contexto, o educador tem a missão além de compartilhar conhecimento, fazer com que o educando seja agente multiplicador de saberes pertinentes à melhora de nossa sociedade e de nosso planeta. No entanto, assim como D'Ambrósio, vejo esse objetivo docente ainda como desafio, mediante a realidade que nos pertence.

O grande desafio para a educação é pôr em prática hoje o que vai servir para o amanhã. Pôr em prática significa levar pressupostos teóricos, isto é, um saber/fazer acumulado de tempos passados, ao presente. Os efeitos da prática de hoje vão se manifestar no futuro. Se essa prática foi correta ou equivocada só será notado após o processo e servirá como subsídio para uma reflexão sobre os pressupostos teóricos que ajudarão a rever, reformular, aprimorar o saber/fazer que orienta nossa prática. (D'AMBRÓSIO, 2007, p. 81)

## Considerações finais

Ao considerar os saberes à educação do futuro com a finalidade de evoluir os seres humanos de maneira consciente da missão de preservar nossa Terra-pátria, ressalto a necessidade da educação, atualmente vivenciada, sofrer uma metamorfose, uma reforma de pensamento em torno da complexidade do conhecimento e sobre o ensino.

Compreendo a necessidade de fazer tal transformação, pois sinto na pele o reflexo do modo como hoje está estabelecido o processo educativo, no momento em que percebo a fragilidade da categoria criticidade nos discentes envolvidos nesse processo, situação favorecida pela educação fragmentada que se apresenta contemporaneamente.

As políticas públicas educacionais brasileiras vigentes não funcionam com intuito de mudar esse quadro que atrapalha o desenvolvimento formativo do cidadão, visto que a preocupação dessas políticas tem caráter emergenciais, apenas para “dar contas” de elevar os índices educacionais de avaliação que atualmente estão nos últimos lugares, conforme o ranking internacional de educação. Nosso sistema educacional aniquila qualquer possibilidade de formação crítica, pois está vinculado a uma rede burocrática de ensino/avaliação/aprendizagem que não permite levar em consideração a complexidade do ser humano. No entanto, temos que começar esse processo de transformação de algum ponto.

Podemos iniciar, enquanto educadores, instigando os discentes sobre a sua posição no mundo, sobre seus direitos e deveres, enquanto seres humanos, no que concerne suas ações para a preservação do planeta. E talvez, com isso, ele já comece a compreender que é um agente permeado de valores que, a partir de uma reflexão crítica, pode transformar mundo em que vive, aprimorando-o para evoluí-lo.

## Referências

EVES, Howard; Domingues, Higyno H. (tradução). **Introdução à história da matemática**. 6ª edição. São Paulo: editora Unicamp, 2004.

D´AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 14ª edição. São Paulo: Papyrus, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36ª edição. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

MACHADO, Nilson J. Ensino de matemática: das concepções às ações docentes. In: Arantes, Valéria A. (org.); D´Ambrósio, Ubiratan; Machado, Nilson J. **Ensino de Matemática**. Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus editorial, 2014.

MORIN, Edgar; Jacobina, Eloá (tradução). **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_; Silva, Catarina E.F. e Sawaya, Jeanne (traduções). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_; Rodrigues, Maria L. (tradução). **Em busca dos fundamentos perdidos**: textos sobre o marxismo. 2ª edição. Porto Alegre: sulina, 2010.

PETRAGLIA, Izabel. **Pensamento complexo e educação**. Coleção contextos da ciência. São Paulo: livraria da física, 2013.

SALGADO, Rosângela C.; Silva, Hellen S. A. (Orgs). **Epistemologia e educação**: múltiplos olhares. Belém: eduepa, 2011.

## **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA EDUCANDOS SURDOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM BELÉM-PA**

Felipe Lisboa Linhares  
Ivanilde Apoluceno de Oliveira

### **Resumo**

O artigo contextualiza-se no âmbito do Atendimento Educacional Especializado para Educandos Surdos, o contexto do trabalho desenvolvido na perspectiva do Estado do Pará, tendo como referência dois aspectos: os legais (que norteiam as práticas educativas a nível nacional e estadual) e as representações de professores que atuam na Educação Especial. O objetivo é identificar a proposta da atual política nacional sobre o Atendimento Educacional Especializado para educandos surdos, investigar a realidade encontrada no AEE para surdos de uma escola pública no Estado do Pará e relacionar a proposta da atual política nacional sobre o AEE para surdos com a representação social de professores que atuam neste serviço especializado. Para tanto, valeu-se de recursos como a entrevista e o registro por imagens, de onde foram coletadas informações apresentadas por alguns professores da Rede Estadual de Ensino, os quais contribuíram significativamente para o diálogo com os autores que fundamentam esta pesquisa.

**Palavras chave:** Atendimento Educacional Especializado. Surdez. Representação Social.

### **Introdução**

No atual contexto da educação, em âmbito nacional e internacional, as práticas discursivas têm como foco o processo de inclusão das pessoas com deficiência e o serviço pedagógico especializado que compõe a gama de estruturas que visam garantir o acesso e a permanência dessas pessoas nas escolas de ensino comum. O Decreto Federal Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 denomina este serviço especializado como Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deve ocorrer nas Salas de Recursos Multifuncionais, preferencialmente nas escolas regulares. Quando se trata do educando surdo, este atendimento possui algumas particularidades, pois o mesmo deve ocorrer em três momentos didático-pedagógicos: AEE de Libras, AEE em Libras e AEE de Língua Portuguesa como segunda língua. Para isso, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada, já que precisará cumprir uma série de atribuições registradas no Artigo 13 da Resolução Nº 04/2009 do CNE/CEB. Nesta perspectiva, surge a inquietação sobre a dimensão deste atendimento proposto pela atual política nacional e os desafios encontrados na execução desta política no contexto paraense.

Tendo como objeto de estudo a Política de Inclusão (AEE para surdos) através de uma abordagem qualitativa, realizou-se um estudo de caso com a entrevista de 05 (cinco) professores do AEE (a partir de então identificados como P1, P2, P3, P4 e P5) e 01 (uma) diretora de escola especializada (identificada na pesquisa como D1), dando um destaque específico ao trabalho desenvolvido com os educandos surdos. Três professores responderam a um questionário com perguntas abertas e dois fizeram seus registros em forma de desenho. Já a diretora realizou uma análise sobre as diretrizes legais relacionadas à educação especial no âmbito paraense. Como categorias de análise temos os objetivos do trabalho realizado no AEE, os métodos utilizados pelos professores do AEE, a relação entre estes professores e os professores de sala de aula regular e a representação social da Educação Especial. Alguns professores entrevistados atuam em uma Unidade Especializada para Surdos que dá suporte as escolas regulares e outros em Sala de Recursos Multifuncionais. A análise dos dados visa identificar a proposta da atual política nacional sobre o Atendimento Educacional Especializado para educandos surdos, investigar a realidade encontrada no AEE para surdos de uma escola pública no Estado do Pará e relacionar a proposta da atual política nacional sobre o AEE para surdos por meio da representação social de professores que atuam no AEE de uma escola pública no Estado do Pará.

Sobre a utilização de entrevista e relatos de experiências para pesquisas relacionadas às Representações Sociais, Oliveira (2004 *apud* Moscovici, 1998, p. 165, 166) afirma que "a conversação expressa as representações sociais encontradas nos saberes populares, no senso comum, nas ciências, nas religiões, ideologias e outras circunstâncias". Para autora "ao dizerem a palavra, homens e mulheres expressam em suas falas as suas representações, seus desejos e angústias, a sua concepção e posição de mundo".

Segundo as ideias de Moscovici (2003), a Representação Social é como uma "modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos". Neste sentido, as representações sociais possuem aspectos coletivos, presente nas diferenças entre grupos. Para o autor, "elas são misturas de conceitos, imagens e percepções compartilhadas e transmitidas por um número significativo de pessoas e de uma geração a outra". Nesta perspectiva, Oliveira (2004) conclui que "a representação é, portanto, construída através das diversas relações de comunicações sociais e dos seus diferentes discursos".

## 1 Atendimento Educacional Especializado: trajetórias e diretrizes

Ao longo da história, no que se refere à educação inclusiva, vivenciamos questões paradigmáticas manifestas em mudanças teóricas (legais, conceituais e terminológicas)<sup>2</sup> e mudanças nas práticas sociais e educacionais destinadas ao cumprimento dos direitos de todos os cidadãos<sup>3</sup>, buscando um caminhar junto, onde não haja mundos humanos completamente ignorantes e nem que não necessitem mais aprender, mas sim, diferentes que se encontram e buscam saber mais, evoluindo de acordo com suas capacidades e vivências. Para Freire (2000), as relações com o outro se estabelece no respeito às diferenças e na coerência entre teoria e prática.

Nesta perspectiva, seguindo a trajetória de uma política para a diversidade, em 2008, é promulgado o Decreto nº 6.571, que institui, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a dupla matrícula dos alunos público alvo da Educação Especial. Uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, §1). Entre outras ações voltadas à oferta do AEE, o art. 3 do referido Decreto especifica que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro para a implementação de espaços de oferta deste atendimento nas escolas, são as chamadas Salas de Recursos Multifuncionais, devendo ser dotadas de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos.

Ainda em 2008 o governo lança um documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, do Ministério da Educação (MEC), no qual consta que “no que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006” (BRASIL, 2008, p. 06). Essa política objetiva:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a

---

<sup>2</sup> Como exemplo: Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Diretrizes Nacionais Para Educação Básica - Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11/09/01, Decreto Nº 7611 de 17/11/11.

<sup>3</sup> Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96.

educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 08).

Em 2009, a Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, expedida pelo Conselho Nacional de Educação, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e define no Artigo 4º que o público alvo deste tipo de atendimento são alunos com deficiência (aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial), alunos com transtornos globais do desenvolvimento (aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras - incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância - psicoses - e transtornos invasivos sem outra especificação) e alunos com altas habilidades/superdotação (aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade).

A mesma resolução define no Artigo 5º que o referido atendimento “é realizado prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”. De acordo com esse artigo, o atendimento pode ser também realizado “em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada de rede pública ou de instituição especializada, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”, desde que “conveniadas com as secretarias de educação ou órgãos equivalentes dos Estados, do Distrito Federal ou dos municípios”.

Dentre as diferentes atribuições e funções possíveis dos profissionais da Sala de Recursos, destacam-se como referências as que são estabelecidas no Artigo 13º que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial as atribuições do professor:

- I - Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;



- IV - Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 03).

Ainda sobre esta abordagem, o Decreto Federal Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 esclarece que este atendimento deve acontecer prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM (por serem ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos), por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos para os alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

Como evidenciado acima e reafirmado por Mendes e Malheiros (2012), na política atual, os professores de educação especial assumem uma demanda excessiva nas salas de recursos multifuncionais, dado que o AEE como recomendado abre um leque para o atendimento a alunos com diferentes tipos de deficiência, de diferentes níveis de escolaridade. As autoras ainda afirmam que na sala de recursos o professor especializado terá a impossível tarefa de dar conta do AEE dos mais variados tipos de alunos e questionam se o termo “multifuncional” adotado pela política não seria um adjetivo atribuído mais ao professor do que ao tipo de classe.

### **1.1 Formas de Atendimento Educacional Especializado a Pessoas Surdas**

No que se refere à Educação Especial, o Ministério da Educação através de suas secretarias especiais, vem publicando materiais como Cadernos Para Formação Continuada de Professores (2007), com um material específico sobre o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado com alunos surdos, além de Fascículos de coleções que abordam as mais variadas deficiências e as orientações para o desenvolvimento do trabalho a ser desenvolvido em cada área, como é o caso da Coleção Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (2010), que desenvolve todo um levantamento no Fascículo 4 sobre a Abordagem Bilíngue na Escolarização da Pessoa com Surdez.

Este material em específico contou com o apoio de professores pesquisadores da Universidade Federal do Ceará, que procuraram apontar o panorama que envolve a Educação de Surdos, perpassando pelo insucesso do oralismo devido a normalização das diferenças e a negação da língua de sinais, a necessidade de reinventar a forma de conceber a escola e suas práticas pedagógicas de forma a assumir a abordagem bilíngue e se volte para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com surdez na escola, rompendo com os modos lineares do pensar e agir no que se refere a escolarização. Isso porque, segundo os autores, as pessoas surdas "não podem ser reduzidas à condição sensorial, desconsiderando as potencialidades que as integram a outros processos perceptuais, enquanto seres de consciência, pensamento e linguagem". Para eles, isto é fazer com que esta instituição esteja preparada para compreender cada pessoa em suas potencialidades, singularidades e diferenças e em seus contextos de vida.

De acordo com o Decreto 5.626, de 5 de dezembro de 2005, as pessoas com surdez têm direito a uma educação que garanta a sua formação, tendo a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, como línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo. No Brasil, a Libras, reconhecida pela Lei 10.436/2002, é entendida como a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. É direito das pessoas surdas o acesso ao aprendizado da Libras desde a educação infantil para sua apropriação de maneira natural e ao longo das demais etapas da educação básica, com a presença de um profissional habilitado, preferencialmente surdo.

Neste sentido, o AEE para alunos com surdez, na perspectiva inclusiva, estabelece como ponto de partida a compreensão e o reconhecimento do potencial e das capacidades dessas pessoas, vislumbrando o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. O atendimento as necessidades educacionais específicas desses alunos é reconhecido e assegurado por dispositivos legais, que determinam o direito a uma educação bilíngue, em todo o processo educativo. As práticas de sala de aula comum e do AEE devem ser articuladas por metodologias de ensino que estimulem vivências e que levem o aluno a aprender, propiciando condições essenciais da aprendizagem dos alunos com surdez na abordagem bilíngue.

A prática pedagógica do AEE parte dos contextos de aprendizagem definidos pelo professor da sala comum, que realizando pesquisas sobre o assunto a ser estudado e elabora um plano de trabalho envolvendo os conteúdos curriculares. O professor de AEE entra em

contato com esse plano de trabalho para desenvolver as atividades complementares com os alunos com surdez. A elaboração do Plano de AEE inicia-se com o estudo das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos com surdez, bem como das possibilidades e das barreiras que tais alunos encontram no processo de escolarização. Conforme Damázio (2007), o AEE envolve três momentos didático-pedagógicos: AEE em Libras, AEE de Libras e AEE de Língua Portuguesa como Segunda Língua.

### **1.1.1 AEE em Libras**

Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino em Libras ocorre em horário oposto ao da escolarização, e em local, sala de recursos multifuncionais, em que o professor do AEE, preferencialmente surdo, trabalha com os conteúdos curriculares que estão sendo estudado no ensino comum utilizando a Libras, articuladamente com o professor de sala de aula comum. Trata-se de portanto de um trabalho complementar ao que está sendo estudado na sala de aula, de uma exploração do conteúdo, em Libras. Neste momento são retomadas as ideias essenciais, avaliando durante o processo o plano de atendimento do aluno com surdez.

A proposta pedagógica deve possibilitar a ampliação da relação dos alunos com o conhecimento, levando-os a formular suas ideias, a partir do questionamento de pontos de vista e da liberdade de expressão, para que os educandos construam conhecimentos. Desta forma, propõe-se que as aulas devam ser planejadas pelos professores das diferentes áreas.

### **1.1.2 AEE de Libras**

Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras. Para atuar no ensino de Libras, o professor do AEE precisa ter conhecimento da estrutura e fluência desta língua, além de desenvolver os conceitos necessários de forma vivencial e elaborar recursos didáticos. O AEE deve ser planejado com base na avaliação do conhecimento que o aluno tem a respeito da Libras e realizado de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua em que o aluno se encontra. Após a avaliação inicial, o professor de Libras precisa pensar na organização didática que implica o uso de imagens e de todo tipo de referências.

No decorrer do atendimento os alunos interagem e vivenciam diálogos e trocas simbólicas. Os professores e os alunos recorrem a vários recursos pedagógicos, tais como DVDs, livros, dicionários, materiais concretos, dentre outros. O professor do AEE avalia

sistematicamente a aprendizagem dos alunos em Libras: conhecimento dos sinais, fluência e simetria. Em fluência e simetria, analisam: configuração de mão; ponto de articulação; movimento; orientação e expressão facial. Avaliam também o emprego de termos técnico-científicos, de acordo com o ano ou ciclo escolar em que o aluno se encontra.

Os estudos e as pesquisas dos termos técnico-científicos das diferentes áreas do conhecimento, em Libras, estão em processo de desenvolvimento. A sua sistematização visa ampliar o léxico da Libras e geralmente é realizado na interação entre alunos, professores e tradutores/intérpretes da Libras.

Segundo Damázio (2010), a criação e organização desses termos em Libras é fundamental para:

- a) Subsidiar o tradutor/intérprete e o professor bilíngue a trabalhar em Libras em seus vários contextos científicos;
- b) Desenvolver referencial teórico que possibilite a apreensão de termos inerentes aos conhecimentos científicos;
- c) Construir conceitos em sala de aula e possibilitar ampliação das competências linguísticas da pessoa com surdez em Libras e em Língua Portuguesa.
- d) Gerar novas convenções em glossários e dicionários da Libras (DAMÁZIO, 2010, p. 17).

### **1.1.3 AEE de Língua Portuguesa como L2**

Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por um professor de Língua Portuguesa, graduado nesta área, preferencialmente.

Considerando as etapas de ensino, o ensino da Língua Portuguesa deverá ser desenvolvido por professores com formação em Letras, que conheçam com os pressupostos linguísticos e teóricos que norteiam esse trabalho.

O objetivo desse atendimento é desenvolver a competência linguística, bem como textual, dos alunos com surdez, para que sejam capazes de ler e escrever em língua portuguesa.

Damázio (2010) afirma que para tanto, a sala de recursos multifuncionais precisa ter:

- a) Amplo acervo textual em Língua Portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, pelos quais possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação e de enunciação;
- b) Presença de pistas escritas pré-estabelecidas pelo professor em concordância com os alunos, de forma que possam ser utilizadas como canal de comunicação entre os alunos e o professor, colocando em uso, a estrutura e funcionamento da língua (DAMÁZIO, 2010, p. 20).

## 2 Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de ensino

No que se refere a diretrizes legais para o AEE é possível encontrar uma publicação de 2010 do Conselho Estadual de Educação do Pará, chamada Cadernos Educamazônia - Volume 2, que reúne todas as legislações vigentes para a educação no Estado do Pará, onde sua elaboração contou com a participação de alguns órgãos como a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC e Instituições de Ensino Superior como a Universidade Federal do Pará - UFPA e a Universidade da Amazônia - UNAMA.

Nesta publicação encontra-se a Resolução 001 de 5 de janeiro de 2010 que traz no Capítulo VIII os artigos de 80 a 95 que versam sobre a Educação Especial e no Capítulo XIV a Sessão II sobre o Exercício da Docência na Educação Especial, ambos com redações semelhantes as encontradas nas diretrizes nacionais que direcionam as escolas e sistemas de ensino a responsabilidade de:

Art. 85. Para a consecução dos objetivos da educação especial na modalidade inclusiva, deverão as Instituições escolares do Sistema Estadual de Ensino do Pará manter:

I. sala de apoio pedagógico específico, coordenado por professor especializado, visando trabalhar as necessidades específicas dos alunos relacionadas às habilidades cognitivas, sensoriais, motoras, afetivo-emocionais, sociais e outras que culminem com o progresso do educando em sua formação pessoal e cidadã.

II. sala de Recursos Multifuncionais, espaço pedagógico para atendimento múltiplo, correlato com a natureza das necessidades educacionais especiais do alunado, complementando e/ou suplementando o processo de escolarização realizado em classes do ensino comum, devendo ser ofertado preferentemente em horário oposto ao da classe comum.

III. professor itinerante, profissional especializado responsável pelo assessoramento pedagógico ao docente da classe comum e ao aluno com necessidade educacional especial, realizado em qualquer etapa ou modalidade de ensino, em caráter intra-itinerante, dentro da própria escola, ou inter-itinerante, com ações em diferentes escolas.

IV. professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, professores especializados para apoiar alunos surdos, surdos cegos e cegos, na classe comum.

V. guia-intérprete e instrutor mediador, profissionais que mediam a locomoção e a comunicação do aluno surdo cego (PARÁ, 2010, p. 101).

Ao analisar estas diretrizes legais, a diretora de uma unidade estadual especializada para educandos surdos, que desenvolve pesquisas sobre o assunto, destaca no contexto paraense a presença do profissional que seria responsável pelo assessoramento pedagógico em escolas comuns, tanto aos professores como aos alunos, que é identificado no artigo citado acima. Segundo a mesma, este profissional, que é denominado como "Professor Itinerante", possui as seguintes atribuições:

- I- Subsidiar a escola regular com os recursos necessários, para que possa cumprir o princípio democrático de atender a todas as pessoas, sem discriminação;
- II- Esclarecer a comunidade escolar sobre a responsabilidade que lhe compete no processo educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais, para que esta não seja apenas do professor especializado;
- III- Os avisos e os trabalhos devem ser escritos para que os alunos surdos possam visualizá-los;
- IV- Assegurar a sua participação nas reuniões de planejamento pedagógico e em outros eventos que envolvam a participação do corpo docente;
- V- Divulgar a realização de encontros, cursos, seminários e demais eventos que atinjam a educação especial;
- VI- Garantir a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, assegurando-lhes oportunidades de participação em todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar, considerando as suas reais possibilidades para que ferir sua integridade e dignidade como pessoa;
- VII- Realizar sensibilização de toda a comunidade escolar por meio de palestras, vídeos, reuniões, distribuição de panfletos e murais, objetivando a eliminação de barreiras atitudinais e estruturais, de modo a garantir a pessoa especial, ser parte integrante do projeto educacional da escola;
- VIII- Elaborar programações individualizadas adequadas às necessidades do educando, estabelecendo frequência de atendimento e quantidade de alunos. (D1)

A presença deste e de outros profissionais compõem o conjunto de recursos humanos direcionados ao Atendimento Educacional Especializado, dando um destaque também ao Intérprete de Língua Brasileira de Sinais, já que a ênfase aqui é o atendimento a pessoa surda, são imprescindíveis para o desenvolvimento das ações pedagógicas que visam garantir não só o acesso, mas a permanência de alunos com Deficiência Auditiva nas escolas comuns.

Obviamente que o trabalho por eles desenvolvido também conta com estruturas físicas e recursos didático-pedagógicos, como é o caso das Salas de Recursos Multifuncionais, além de outros setores do Sistema Educacional.

### **3 Representações sociais e a realidade encontrada no Atendimento Educacional Especializado**

#### **3.1 A teoria das Representações Sociais**

As Representações Sociais no contexto da Educação Especial, neste momento especificamente, no Atendimento Educacional Especializado, se faz necessária, pois nós geralmente usamos nosso sistema perceptivo para interpretar representações de mundos que nós nunca podemos ver.

Moscovici (2003) define por representações "um conjunto de estímulos feitos pelos homens, que têm a finalidade de servir como um substituto a um sinal ou som que não pode ocorrer naturalmente". Para o autor, "algumas representações funcionam como substitutos de estímulos; elas produzem a mesma experiência que o mundo natural produziria".

No estudo sobre as Representações Sociais, Moscovici (2003) destaca duas funções das representações: a) Convencionalizar os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram (para ele “a realidade é, para a pessoa, em grande parte, determinada por aquilo que é socialmente aceito como realidade”); b) As representações são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível (segundo o autor “essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado”), o que constitui o pensamento em um verdadeiro ambiente onde se desenvolve a vida cotidiana.

Oliveira (2004) afirma que está inerente a essa compreensão de representação social uma concepção de “sociedade pensante” na qual os indivíduos “não são apenas processadores de informações, nem meros “portadores” de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, “produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos” (OLIVEIRA, *apud* Pereira de Sá, 1993, p. 28).

Entretanto, segundo Pereira de Sá (1993) “os grupos e os indivíduos estão sempre e completamente sob o controle de uma ideologia dominante, que é produzida e imposta por sua classe social, o Estado, a Igreja, ou a Escola, e que o que eles pensam e dizem apenas reflete tal ideologia”. Segundo o autor, existem consequências ao se dominar pessoas ou coisas: uma vez denominada, a pessoa ou coisa pode ser **descrita** e adquire certas características, tendências, etc.; ela se torna **distinta** de outras pessoas ou coisas através dessas características e tendências; ela se torna o **objeto** de uma convenção entre aqueles que adotam e partilham a convenção.

Neste sentido, Oliveira (2004) destaca a “Representação Social como produto da ação e da comunicação humanas e que tem na perspectiva de Moscovici as seguintes características”:

a) é instância intermediária entre o conceito e a percepção; b) situa-se sobre as dimensões de atitudes, de informações e imagens; c) contribui à formação de condutas e à orientação das comunicações sociais; d) está vinculada aos processos de objetivação, de classificação e de ancoragem; e) caracteriza-se por focalizar uma relação social; f) é elaborada através de diferentes modalidades de comunicação: a difusão, a propagação e a propaganda (OLIVEIRA, 2004, p. 167-168).

Moscovici (2003) afirma que “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva e negativa com ele. Para o autor:

Quando classificamos uma pessoa como, diabo marinho ou leitor de *the times*, nós o confinamos a um conjunto de limites linguísticos, espaciais e comportamentais e a certos hábitos. E se nós, então, chegamos ao ponto de deixa-lo saber o que nós fizemos, nós levamos nossa referência ao ponto de influenciá-lo, pelo fato de formularmos exigências específicas relacionados a nossas expectativas. A principal força de uma classe, o que a torna tão fácil de suportar, é o fato de ela proporcionar um modelo protótipo apropriado para representar a classe e uma espécie de amostra de fotos de todas as pessoas que supostamente pertencem a ela (Moscovici, 2003, p. 63).

Relacionando estes conceitos sobre Representações Sociais a Educação, mais especificamente a Educação Especial e ao Atendimento Educacional Especializado, percebemos na tentativa de integrar crianças com necessidades educacionais especiais na escola e garantir uma aprendizagem diferenciada às especificidades de suas limitações o surgimento da proposta do atendimento especializado. Para Davis (2006) esse discurso é oriundo do modelo médico que entende a deficiência como uma doença que precisa ser "curada", o que exige um tratamento, entendimento este que é reiterado pela própria palavra utilizada para caracterizar o trabalho desenvolvido: Atendimento.

A representação da pessoa com necessidades especiais como "*inútil e incapaz de aprender*" está presente entre os/as professores/as e os pais caracterizada por discursos que passam pelo medo, pela reação de *não-aceite* e por um olhar de *crítica comportamental*" segundo as ideias de Oliveira (2004). Neste sentido a autora reitera que este modelo considera viável a recuperação da condição de "deficiência", o que "justifica o atendimento educacional especializado que vem sendo convencionalmente oferecido em meios segregadores como as escolas, as salas especiais e os centros especializados". Esta realidade evidencia a construção de representações discriminatórias tanto para as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais quanto para seus professores.

Essa discriminação é, também, encontrada no documento sobre a Política Nacional de Educação Especial (1994), sendo mencionada como uma construção histórica, isto é, que os "deficientes" foram considerados seres distintos e a margem dos grupos sociais durante séculos, numa representação de inutilidade, mas na medida em que as questões dos direitos humanos tornaram-se preocupação dos pensadores, foi iniciada uma lula pelo reconhecimento da igualdade de direitos a todos os cidadãos, sem discriminação, e a rejeição às pessoas com necessidades especiais, estigmatizadas como "deficientes" e "inválidas" cedeu lugar à compaixão e às atitudes de proteção e filantropia, que perduram até hoje. Entretanto, as transformações ocorridas no plano das políticas econômicas e sociais estão cada vez mais a exigir um novo olhar para as pessoas excluídas da sociedade, entre as quais as pessoas que apresentam necessidades especiais, cujo princípio básico é a "educação para todos".

Essas representações discriminatórias estão presentes na escola pública, na medida em que, no imaginário social de alunos/as, de pais e de professores/as, existem representações de alunos/as com necessidades especiais como seres diferentes de



peças consideradas normais. Diferença com caráter negativo, de modo geral, associada à doença mental. (OLIVEIRA, 2004, p. 172 - 173)

Oliveira (2004 *apud* Gardner, 1994, p. 250) ao se referir a complexidade e a diversidade da inteligência humana alerta os educadores sobre a necessidade de repensar a escola nos seus mais variados aspectos, desde o seu currículo, sua aprendizagem, a prática de seus agentes até seu espaço institucional, tudo através de uma nova posição educativa, pois, segundo os autores, se faz necessário considerar questões como "a natureza das tendências intelectuais inatas, os processos heterogêneos do desenvolvimento na criança e nos meios pelos quais estes são formados e transformados pelas práticas e valores particulares da cultura".

Moscovici (2003 *apud* Farr, 1977, p. 78), afirma que "existe uma relação entre a maneira como nós concebemos algo para nós mesmos e a maneira como a descrevemos aos outros". Neste sentido, a seguir, serão explorados mais alguns aspectos que contribuem nesta percepção sobre a realidade concebida e a descrita das representações de professores que atuam na Educação Especial através da análise de entrevistas e desenhos feitos pelos mesmos.

### **3.2 Perfil dos Professores**

Através das entrevistas realizadas com três professores do AEE de uma escola pública estadual paraense foi possível identificar que algumas características semelhantes, como por exemplo o fato de todos terem uma formação inicial voltada a Educação Básica na área das Licenciaturas, seja para Séries Iniciais ou em uma das disciplinas específicas da Base Comum Nacional. Apesar de todos terem feito um curso que os habilitava ao trabalho com surdos, no caso o Curso Básico em Libras, os mesmos não se sentem devidamente habilitados, como relata um dos professores:

Só a língua de sinais não me torna uma professora com uma formação adequada e suficiente. Sinto falta de conhecimentos sobre questões cognitivas da aprendizagem, do desenvolvimento da linguagem, da linguística, sobre a aprendizagem da pessoa surda, sobre metodologia de ensino-visual, de ensino de primeira e segunda língua, de produção de recursos, etc. (P1)

Um outro ponto interessante e relevante é o fato de que por esta necessidade de entendimento do trabalho a ser desenvolvido e os desafios encontrados no cotidiano levam estes profissionais a busca pela informação:

É no dia a dia que descobrimos que faltou muita coisa na nossa formação e aí percebemos que temos que correr atrás se quisermos fazer um bom trabalho. Temos colegas que adquirem experiência tentando fazer o que é certo, outros tiram dúvidas com colegas e tem alguns que se envolvem em pesquisas e grupos de estudos para aprenderem um pouco mais. (P3)

Sobre o tempo de experiência na profissão, todos possuem pelo menos 10 anos de experiência no magistério e pelo menos 5 desses anos foram dentro na Educação Especial. Quando questionados pelo motivo que os trouxeram para o trabalho com surdos, as respostas foram variadas, mas expressaram estreita relação a momentos particulares de cada um que marcaram sua história:

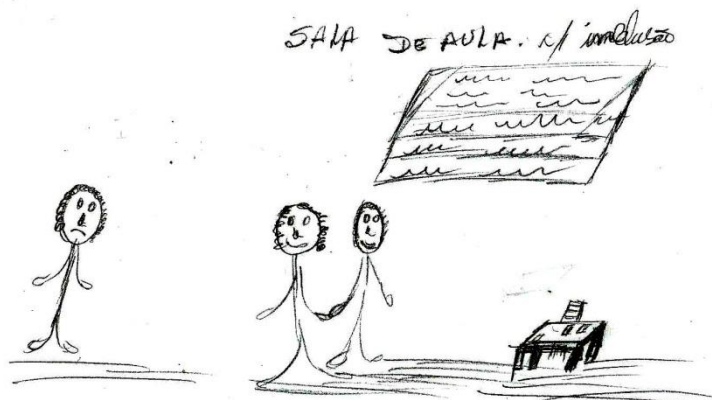
Temos colegas como a P1 que tem uma filha surda, ou eu mesmo que tive o contato com dois alunos surdos durante minha passagem pelas escolas comuns que me inquietaram e me trouxeram para onde estou hoje e tantos outros colegas que de uma forma ou de outra tiveram contato com surdos ou com a Libras e se encantaram. (P2)

### 3.3 A Representação de Professores Sobre a Inclusão e a Educação Especial

Para Moscovici (2003), "as representações sociais devem ser vistas como uma maneira de compreender e comunicar o que nós já sabemos". Ainda segundo o autor, "nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e ideia a uma imagem" (MOSCOVICI, 2003, p. 46). Neste sentido, durante a entrevista, foi pedido a dois dos professores entrevistados que registrassem em forma de desenho a resposta da seguinte pergunta: como eles percebem a inclusão de alunos com necessidades especiais e o trabalho desenvolvido nas escolas pelos profissionais que atuam na Educação Especial?

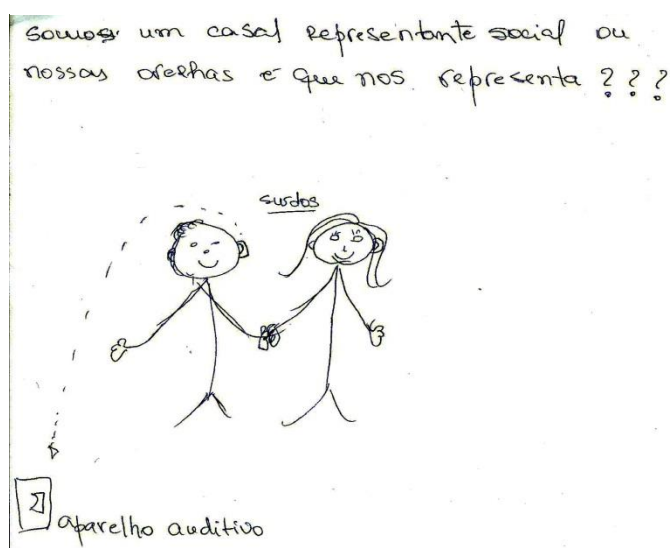
A seguir, os desenhos feitos pelos dois professores da Educação Especial como resposta ao questionamento citado anteriormente:

**Imagem 1 (P4)**



Através da análise da Imagem 1 (desenho feito pelo entrevistado P4), observa-se uma sala de aula que possui a atribuição de receber alunos para a inclusão, mas enquanto dois alunos encontram-se unidos e com expressões de alegria no rosto, um outro aluno permanece a distância, sem qualquer envolvimento com os demais, além de apresentar um semblante de tristeza em seu rosto.

**Imagem 2 (P5)**



Na Imagem 2 (desenho feito pelo entrevistado P5), vários elementos são identificados. O casal e o destaque a surdez, com ênfase a presença do aparelho auditivo (um objeto que tipifica claramente pessoas com algum tipo de comprometimento na audição), além da frase para a reflexão: "Somos um casal Representante Social ou nossas orelhas que nos representa???". Evidencia-se a ausência da Libras na conversa (como Língua materna do surdo) e observa-se claramente uma crítica ao preconceito e a diminuição de relevância e participação social de pessoas nomeadas como deficientes, já que a representação está não naquilo que reforça sua identidade como representante da comunidade surda, mas sim nos elementos que os diminuem e segregam numa sociedade predominantemente de ouvintes.

Sobre este aspecto, Oliveira (2004) destaca que:

As pessoas cegas, as pessoas surdas, as pessoas com Síndrome de Down ou com paralisia cerebral são referidas no âmbito social e escolar, como pessoas: "inválidas", "defeituosas", "deficientes", "incapazes", "excepcionais" e "portadoras de deficiências".

O olhar sobre essas pessoas no imaginário coletivo social e educacional é o de seres "diferentes" e "incapazes", por isso, não aceitos, não respeitados como cidadãos, rotulados e excluídos pela sociedade (OLIVEIRA, 2004, p. 170).

Segundo a autora essa discriminação vem de uma construção histórica que perpassa por documentos legais e a Política Nacional de Educação Especial (1994), que os qualifica como "deficientes". Expressão depreciativa que os coloca a margem da sociedade.

### **3.4 O Atendimento em Si**

Segundo Damázio (2010), o atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito das disciplinas. No momento do AEE para o ensino da Língua Portuguesa escrita por exemplo, o professor não utiliza a Libras, a qual não é indicada como intermediária nesse aprendizado. Entretanto, é previsível que o aluno utilize a interlíngua na reflexão sobre as duas línguas, cabendo ao professor mediar o processo de modo a conduzi-lo a diminuição gradativamente desse uso. Considerando que os recursos escritos são vitais para a compreensão e exploração textual e contextual do conteúdo, o AEE para o ensino de Língua Portuguesa escrita deve ser diário, pois a aquisição de uma língua demanda um exercício constante. O professor deve estimular os alunos, provocando-os a enfrentar esse desafio de aprender o Português escrito.

Ainda sobre o exemplo relacionado a aprendizagem do Português, Damázio (2010) afirma que a proposta didático-pedagógica, em um primeiro nível de ensino deve iniciar-se com os processos de letramento, que perpassam a educação infantil e o ciclo de alfabetização no decorrer do ensino fundamental. Num segundo nível intermediário, os textos devem apresentar estruturas, organização e funcionamento de razoável complexidade, em condições de promover a leitura, interpretação e escrita, segundo categorias mais elaboradas da Língua Portuguesa. No terceiro nível, os conhecimentos do Português escrito devem recair sobre o uso da língua oficial na leitura e na produção de textos mais complexos. Esse momento didático-pedagógico deve acontecer em sala de recursos multifuncionais, em horário oposto ao da sala de aula comum envolvendo a articulação dos professores do AEE e da sala de aula comum.

Entretanto, de acordo com o relato dos professores, o atendimento ocorre através de pelo menos 3 encontros semanais:

Por disciplina, vinculada a série que o aluno está na escola regular, com o objetivo de dar suporte ao nível de ensino que o aluno cursa; e através de projetos que visam desenvolver competências necessárias a esse sujeito na sociedade. Comunicação escrita e sinalizada. (P1)

Segundo o professor P2 "os alunos deveriam passar mais ou menos 50 minutos, mas as demandas da escola como trabalhos, atividades, etc., acabam tomando mais tempo e eles vão se acumulando a nossa volta".

Para os professores o atendimento por disciplina ainda ocorre numa perspectiva de atender as demandas das escolas comuns pelo fato de não possuírem profissionais intérpretes nas salas de aula das escolas públicas estaduais para atender os alunos surdos.

Apesar do apoio que temos dos professores itinerantes, eles não são intérpretes e não podem substituir este profissional. Infelizmente em nosso estado este cargo não existe e os alunos, professores, coordenadores e diretores das escolas acabam cobrando dos itinerantes que cubram o lugar do intérprete. Tem vezes que nós mesmos do AEE somos chamados nas Salas de Recursos para fazermos uma função que não é nossa. É fato que temos profissionais no nosso meio que buscaram a qualificação de intérprete, mas não podem exercer esta função de qualquer jeito. O estado precisa organizar e regulamentar para que a coisa funcione como deve. (P3)

Este tipo de atendimento tenta superar a ausência de um determinado profissional da Educação Especial, mas também de certa forma é garantido pela normativa do Atendimento Educacional Especializado para surdos, quando permite o AEE em Libras, momento onde o aluno recebe instruções de outras disciplinas na sua língua materna, a Libras. Obviamente que se trataria de um aprofundamento no assunto que foi trabalhado na escola, mas neste caso fica claro que o aluno acaba tendo o primeiro contato real com o assunto no AEE, devido a falta de acessibilidade comunicacional na sala de aula comum. Infelizmente o tempo é insuficiente para os esclarecimentos e estudos, já que também precisam fazer as tarefas que trazem.

Eu considero que a nível estadual o AEE é um ponto obscuro. Em relação ao AEE para a população surda, está se fazendo através de várias iniciativas isoladas, com interpretações equivocadas e necessita de estudo, investimento e direcionamento. (P1)

### **3.5 Supervisão e Acompanhamento**

Os professores declaram conhecer as diretrizes legais, pois constantemente participam de formações e palestras que são por vezes oferecidas por instituições de ensino e pesquisa ou pela sua própria Coordenação de Educação Especial, setor este ligado a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, que coordena, supervisiona e acompanha todo o trabalho realizado a nível estadual na Educação Especial.

Acaba tornando-se perceptível o tom de descontentamento e certa revolta por parte dos professores quando é visualizada a discrepância entre o que seria o ideal e o que realmente é encontrado nas escolas públicas estaduais no que se refere ao Atendimento Educacional

Especializado para surdos. "Tudo bem que talvez o ideal seja algo utópico ou difícil de ser alcançado em nosso contexto, mas ficamos tão distantes até do que seria possível fazer, como o que está sugerido nas leis? Isso revela total desinteresse do governo" (P3).

Não sei se devido a necessidade constante de saber se estamos muito distantes do que deveria ser feito, mas temos buscado muito informações. Atualmente temos nossa H/P que também é utilizada para estudos e planejamentos dentro da escola, mas quanto mais se busca e mais se aprende, também mais se descobre que ainda falta muito a ser feito e que nem tudo depende de nós professores, mas de uma política séria que saiba o que está fazendo com a educação, não só no nosso estado, mas no Brasil inteiro. (P2)

Entendendo a representação como um processo resultante da interação humana diária estreitamente ligada ao contexto histórico-social, Oliveira (2004) conclui que:

[...] de modo geral, os docentes da educação especial, que interagem no cotidiano escolar com discentes que apresentam necessidades especiais, estão construindo neste processo pedagógico não só uma representação positiva desses aluno/as, direcionada mais para as suas potencialidades como realizando práticas concretas de lutas de superação da sua situação e exclusão, que evidencia a existência de um movimento ético-crítico no cotidiano escolar, na perspectiva dusseliana. (OLIVEIRA, 2004, p.197)

### **Considerações finais**

Ao longo da história, no que se refere à educação inclusiva, vivenciamos questões paradigmáticas manifestas em mudanças teóricas (legais, conceituais e terminológicas) e mudanças nas práticas sociais e educacionais destinadas ao cumprimento dos direitos de todos os cidadãos<sup>4</sup>, buscando um caminhar junto, onde não haja mundos humanos completamente ignorantes e nem mundos humanos que não necessitem mais aprender, mas sim, diferentes que se encontram e buscam saber mais, evoluindo de acordo com suas capacidades e vivências.

A respeito da relação de aprendizagem no Atendimento Especializado e o papel desempenhado pelos professores, é notória a relevância da mediação deste e a expectativa em relação ao trabalho que ele desenvolve, mas fica muito clara a estreita interferência e participação do Poder Público neste processo, seja por suas ações ou por suas omissões, o que tem refletido diretamente no cenário da Educação Especial, não somente no cenário paraense,

---

<sup>4</sup> Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96.

mas em todo o Brasil. Evidência esta presente nas representações dos professores, seja nos registros das entrevistas ou nos desenhos.

## Referências

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais – LDB**. Brasília-DF. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm](http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm)> Acesso em: 6 mar. 2005.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 18 de dezembro de 2009.

\_\_\_\_\_. **DECRETO 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o artigo 18 da Lei nº 10098, de 19 de dezembro de 2000.

\_\_\_\_\_. **DECRETO nº 7.611**, de 17 de novembro 2011. Presidência da República, Brasília, DF.

DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez**. Brasília-DF: Secretaria de Educação Especial, 2007.

\_\_\_\_\_. ALVES, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

DAVIS, Lennard J. **The disability Studies Reader**. New York, Routledge, 2006 (p. 03 - 16, 231- 242).

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LIMA, Kátia do Socorro Carvalho. **Educação de surdos no contexto amazônico: um estudo da variação linguística na Libras**. Dissertação de Mestrado, Belém, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima. Salas de Recursos Multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.). **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigação em psicologia. Petrópolis: RJ: Vozes, 2003.

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

PARÁ. Secretaria do Estado de Educação. **Uma Proposta para Educação Especial no Estado do Pará**. – Belém: SEDUC,1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução 001, de 5 de janeiro de 2010**. Belém: Conselho Estadual de Educação, 2010.

PEREIRA DE SÁ, Celso. **O Conhecimento no Cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social Primeira Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.



## A PRÁTICA EDUCACIONAL EM AMBIENTE NÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA PÓS-MODERNIDADE

Flávia Bahia Lacerda

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo aproximar os conceitos, valores, dinâmicas, do período da Pós-modernidade com um “novo” espaço de aprender, os quais são os ambientes ditos não escolares, tratando mais especificamente do espaço hospitalar, como meio de se ocorrer aprendizagem para os educandos que se encontram em um momento de saúde fragilizada. Para dar suporte as ideias apresentadas abaixo, utilizamos os seguintes autores: Oliveira (2012), Gohn (2010), Pimentel e Foder (2011), Saldanha (2012) e Santos (2002, 2009). Utiliza-se como o principal pensador norteador para este trabalho e para o pensamento pós-moderno, Boaventura de Sousa Santos.

**Palavras-chave:** Educação. Pós-modernidade. Ambiente não escolar.

### Introdução

O presente artigo é resultado da disciplina “Epistemologia e Educação”, ministrada pela professora Dr. Ivanilde Apoluceno no mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará, tem como objetivo discutir pontos do pensamento pós-moderno que influenciam na educação que ocorre em ambientes ditos não escolares, neste caso, utilizaremos o hospital como um espaço educacional onde ocorre um quebra de paradigma; este texto é construído por meio de pesquisas bibliográficas referente ao tema escolarização hospitalar, educação formal e pós-modernidade.

As mudanças de paradigmas no âmbito educacional exigem novas formas de pensar e produzir conhecimento, dessa forma, a necessidade de se construir pesquisas que respondam também à estas demandas são pertinentes. Nesta perspectiva, a pesquisa sobre educação em ambientes que vão para além dos muros da escola, configura-se com importante papel na produção de conhecimento.

Para argumentar este artigo, farei uso de um dos pensadores mais conceituados do período pós-moderno, Boaventura de Sousa Santos. Este, nascido em Coimbra (Portugal), no dia 15-11-1940, é doutor em sociologia do direito pela Universidade de Yale (1973), professor catedrático da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, obteve o mestrado pela Universidade de Yale (1970), realizou uma pós-graduação em filosofia do direito na Free University of Berlin (1964) e licenciou-se em direito pela Faculdade de Direito

da Universidade de Coimbra (1963). (Santos, Boaventura de Souza, 2015. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Boaventura\\_de\\_Sousa\\_Santos](http://pt.wikipedia.org/wiki/Boaventura_de_Sousa_Santos)> Acesso em: 19 fevereiro 2015)

Santos traçou sua vida no mundo acadêmico e hoje é internacionalmente reconhecido como um intelectual importante da área de ciências sociais, e tem especial popularidade no Brasil, onde participou de três edições do Fórum Social Mundial em Porto Alegre. Por ser conhecido internacionalmente tem seus trabalhos traduzidos em diversas línguas, tais como: espanhol, inglês, italiano, francês e alemão. Configura-se como referência de autor quando se pesquisa sobre globalização, sociologia do direito, epistemologia, democracia e direitos humanos; uma de suas preocupações é aproximar a ciência do senso comum, com vista a ampliar o acesso ao conhecimento. (Santos, Boaventura de Souza, 2015. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Boaventura\\_de\\_Sousa\\_Santos](http://pt.wikipedia.org/wiki/Boaventura_de_Sousa_Santos)> Acesso em: 19 fevereiro 2015).

A contemporaneidade pensada por Boaventura de Sousa Santos aponta para uma nova ordem social a partir das lutas sociais, da invenção de novos paradigmas científicos capazes de explicar os novos fenômenos sociais que desafiam as Ciências Sociais e que colocam em ‘xeque’ os métodos conservadores de análise do social.

Gomes e Casagrande (2002) trazem duas visões do pensamento pós-moderno, destacando pontos negativos e positivos para sintetizar a visão do paradigma pós-moderno. Neste:

Julga-se que negativamente, “o pós-moderno é um estilo de pensamento desencantado da razão moderna e dos conceitos a ela vinculados. Não crê na razão autônoma e fundante, que dá sentido ao homem e ao seu comportamento”. Positivamente, a pós-modernidade é uma nova concepção da razão e da racionalidade, não como elemento central ou único, mas abrindo-se à riqueza e à heterogeneidade da vida, irreduzível a toda forma de pretensão universalista. O “pós-moderno pleiteia que o homem seja verdadeiramente livre e autônomo para determinar sua própria história e sua vida” (p. 699).

Percebe-se nas palavras existir uma oposição entre o que é julgado positivo e negativo para a pós-modernidade, porém, devemos construir cidadão para uma sociedade autônoma, pensando na educação para a liberdade, na educação onde temos sujeitos capacitados para a pluralidade, para as diversas possibilidades de tecnologias, de ciências; o que nos remete ao lado positivo da pós modernidade.

A construção de paradigmas se dá quando um pensamento, que até então é atual, passa a ser criticado tendo novas visões e julgamentos, fazendo então com que os envolvidos no processo repensem, por exemplo, sobre determinado conceito. Essa mudança de pensamento, que conseqüentemente remete a uma mudança de padrão, ocorre quando nos referimos ao

pensamento de Santos, sobre o paradigma emergente, no final do século XIX, pois, a discussão sobre o paradigma moderno, se inicia uma nova maneira de explicar a ciência, que como algo avassalador. O fato de tudo que fosse provado cientificamente era considerado verdade, tem sua crise nesse período.

Com essa crise pensamentos/questionamentos no final do século XIX, os filósofos principiaram, no séc. XX, a pensar diferente, questionar que os parâmetros do século passado já não eram e, que a separação entre ciência e senso comum já não podia ser considerada fundamental. Porém essa ideia precisaria ser provada cientificamente, e isso ocorre quando a teoria da relatividade<sup>5</sup> é elaborada por Einstein.

Com isso, a reflexão hermenêutica, segundo Santos (2002), torna-se necessária para transformar a ciência, de um objeto estranho, distante e incomensurável com a nossa vida, num objeto familiar e próximo. A escolarização em ambiente hospitalar vem se tornando mais consistente na sociedade acadêmica, haja vista que segundo Ferreira (2014, p.21) no período de 2001 a 2011 totalizam “cinquenta dissertações e oito teses encontradas, somando cinquenta e oito produções sobre o tema central: educação hospitalar”, esses trabalhos levantados no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, nos fazem compreender que cada vez mais, as literaturas e vivências relacionadas ao ambiente não escolar estão chegando aos encontros, seminários, congressos, dessa forma, disseminando as ações educacionais envolvidas nos espaços hospitalares.

A escolarização em ambiente hospitalar, vem se desenvolvendo nos últimos anos, como campo de atuação dos profissionais da educação e conseqüentemente, como ciência, pois segundo Saldanha (2012) desde o ano de 1935, quando o então educador e sociólogo francês Henry Sellier, inaugurou em Paris a primeira escola para crianças inadaptadas, vem se indagando sobre atuação e extensão da escola para outros espaços.

No Brasil, Barros (2011) infere a possibilidade de um serviço de escolarização hospitalar presente já no ano de 1902, no Hospital Nacional de Alienados, no Rio de Janeiro

---

<sup>5</sup> A teoria da relatividade foi uma revolução para o século XX, pois ela provocou inúmeras transformações em conceitos básicos como também proporcionou que fatos importantes, ainda não explicáveis, pudessem ser explicados. Essa teoria surgiu com o físico alemão Albert Einstein. A teoria da relatividade é composta de duas outras teorias: **Teoria da Relatividade Restrita** (1ª – **Postulado da Relatividade**: as leis da Física são as mesmas em todos os sistemas de referência inercial. 2ª – **Postulado da Constância da Velocidade da Luz**: a velocidade da luz no vácuo tem o mesmo valor para qualquer referencial inercial, ou seja,  $c = 300\,000\text{ km/s}$ ), que estuda os fenômenos em relação a referenciais inerciais, e a **Teoria da Relatividade Geral**, que aborda fenômenos do ponto de vista não inercial. Apesar de formar uma só teoria, elas foram propostas em tempos diferentes, no entanto ambas trouxeram o conhecimento de que os movimentos do Universo não são absolutos, mas sim relativos (SILVA, s/d).

no Pavilhão – Escola Bourneville, então, os envolvidos neste meio lutam para tornar familiar e acessível à atuação do profissional da educação em ambiente hospitalar e assegurar o direito de educação permanente aos educandos hospitalizados.

A partir de então, analisaremos a relação dos novos espaços de atuação dos profissionais da educação com a pós-modernidade.

## **1 Pós-modernidade e relações com o ambiente não escolar**

A pós modernidade começa segundo Habermas (1990, apud OLIVEIRA, 2012, p.2) a partir dos estudos dos anos 1950 e 1960, onde surge esta expressão entre cientistas sociais. A pós-modernidade nasce com o séc. XX.

A pós modernidade inicia por conta de uma crise na ciência, até então considerada verdade/ideal. Alguns dos questionamentos colocados em questão para que a ciência moderna fosse posta em crise foram: a ciência é realmente neutra? A ciência natural tem verdadeiramente mais validade que a ciência social? Conhecimento científico e conhecimento comum, eles poderiam se completar? Subjetivo x Subjetivo?

Tendo como base os questionamentos acima, os pensadores do período moderno entraram em crise, pois percebiam que segundo Santos (2009), o senso comum deveria ser levado em consideração nos estudos, que estudar/entender o meio, as relações, interferiam no resultado do comportamento estudado, que o posicionamento neutro do cientista não tinha como existir. Esses questionamentos, relacionados com o período de revolução científica, da mecânica quântica... fizeram com que ocorresse uma crise na ciência moderna, tendo a construção de um novo conceito, a ciência pós-moderna.

O termo pós moderno segundo Lyotard (1986, apud OLIVEIRA, 2012, p.2) refere-se às novas “regras” da ciência, literatura e artes desde o final do séc. XIX. Percebe-se então, que o que houve segundo Habermas (1990, apud OLIVEIRA (2012) p.2) foi uma ruptura entre modernidade e racionalidade. A ciência deve ser concebida sob um novo olhar (contexto histórico, econômico e político contemporâneo).

Gomes e Casagrande, acreditam que:

Partilhar mais as ideias, perceber melhor o contorno concreto do dia-a-dia, insistir numa metodologia de trabalho pedagógico que valorize a tomada de posição, levando os alunos a emitir opinião sobre os temas, discutir aspectos positivos ou negativos, as dimensões sociais, políticas, éticas, culturais, religiosas, econômicas e outras, sobre os fatos, situações, personagens, acontecimentos, etc., são caminhos que possibilitam a formação de cidadãos capazes de pensar e planejar um processo

para transformar a sociedade defendendo que todo conhecimento científico deve dialogar com o senso comum (2002, p. 700).

Com isso é possível perceber que segundo Marcondes (1994, apud OLIVEIRA, 2012, p.2) a crise de paradigmas é proveniente de mudanças conceituais, consequência da insatisfação com modelos anteriores de explicação.

Pimentel e Forde (2011) sintetizam bem o período de transição no parágrafo abaixo:

Para Santos (2002a, 2002b), vivemos um momento de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma emergente: o da ciência pós-moderna. Essa transição resulta da constatação de que a modernidade não tem oferecido os resultados prometidos às grandes questões da humanidade. O novo paradigma designa-se por um conhecimento prudente para uma vida decente, como cita Pimentel (1993, p. 33): “[...] em um paradigma científico que surgido numa sociedade revolucionada pela ciência não pode ser só científico (paradigma de um conhecimento prudente), mas tem de ser, também, um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)”. Assim, esse paradigma emerge tanto da crítica teórica ao positivismo, quanto de questões sociais (PIMENTEL e FORDE, 2011, p.16).

Portanto, com o período pós-moderno e as crises existentes durante esse momento histórico, trouxeram uma nova concepção de enxergar a ciência, novos valores, novos conceitos, novos métodos, que fizeram que a ciência pudesse abranger as características humanísticas que interferem no meio.

Partindo do pressuposto que se tem uma nova maneira de enxergar a ciência, considera-se que existe um novo referencial de sociedade. O surgimento de um novo paradigma, traz novos referenciais sobre o ser humano, seja em suas relações socioculturais, sendo autônoma, dinâmica e pensante. Matos e Mugiatti (2012) concordam que houve uma quebra de paradigma na educação, quando se fala de educação em ambiente não escolar.

O homem como agente de sua cultura, não se adapta, mas faz com que o meio se adapte às suas necessidades. Daí a quebra de paradigma “escola só em sala de aula e hospital apenas em tratamento médico”, faz parte da evolução [...]. A adaptação do ambiente hospitalar para a escola e da escola para o ambiente hospitalar se constitui numa necessidade, bem como uma possibilidade emergente para a interação pedagógica em ambiente diferenciado (MATOS E MUGIATTI, 2012, p. 73).

Fazendo relação da pós-modernidade com o ambiente não escolar, é possível ver que em ambos há uma quebra de conceitos, de dinâmica, de metodologia; mas que o foco de construir conhecimento é o mesmo.

Santos (1991), com um olhar em fatos sociais, arrola pontos de oposição na vida social entre o modernismo e o pós-modernismo, sinalizando alterações significativas

e alguns indícios. No modernismo aponta: o motor a explosão, a fábrica, objetos, sociedade de consumo, notícia, luta política, subjetivismo, unidade. No pós-modernismo: o chip, signos, shopping; espetáculo, simulacros do real, atuação na micrologia cotidiana, eclecismo, pluralidade, egocentrismo narcisista. (GATTI, 2005, p. 601)

A pós modernidade nos trouxe novas formas de pensar e de ver o mundo, fez que a relação com o outro, também fosse levado em conta nos aspectos estudados, valorizando o cotidiano do sujeito como forte influência para o resultado da pesquisa; na escolarização hospitalar, se tem essa influência do pós modernos, o que o educando enfermo traz de sua escola de origem é relevante e base de toda a metodologia a ser seguida a partir do momento em que se iniciam as atividades pedagógicas dentro do hospital.

## **2 Ambiente não escolar e seus contextos**

Partindo do pressuposto que na convivência com o outro se aprende, Gohn (2010) compreende que os movimentos sociais e outras práticas associativas coletivas tinham um caráter educativo, para seus participantes, para os indivíduos alvo do projeto e para a sociedade no geral.

É importante destacar que segundo Gohn (2010) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, se tem caminhos abertos de ordem institucional aos processos educativos que ocorrem em espaços não formais e isso ocorre ao delimitar como aquela que abrange “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”(GOHN, 2010 apud art. 1º LDB).”

A categoria analítica educação não formal foi construída através de muitos estudos, Gohn em seu livro ‘Educação não formal e educador social’ nos mostra na parte I o quão motivador foi a construção desta categoria o que hoje está no currículo das universidades e faculdades dos cursos de pedagogia pelo Brasil. O termo se faz necessário que a academia precisou se apropriar dele para a construção de uma disciplina, onde a discussão sobre o tema se torna significativa.

O termo foi incorporado ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2003, o qual tive oportunidade de ser assessorar. As diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e Licenciatura, de 2006, também assinala a importância e a necessidade de formar educadores para atuarem também nos espaços não escolares (GOHN, 2010, p. 11).

Partindo das palavras de Maria da Glória Gohn, gostaria de destacar no paragrafo acima “a necessidade de formar educadores para atuarem também nos espaços não escolares” (2010, p.11), pois considero importante esta frase, porque é como se fosse uma quebra, uma ruptura de um paradigma, neste momento é possível enxergar dentro das instituições formadoras de profissionais da educação, que é possível e imprescindível o desempenho das atividades educativas em ambientes para além de escolas.

Segundo Brandão (1981, p.7-9):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: Educação? Educações. (...) Não há uma única forma, nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante.

Portanto, a educação está em todo lugar, onde há comunicação se dá educação. E o uso da expressão educação não formal continuando com Gohn (2010) se espalha nos anos 2000, e é a partir desse ano que a educação em ambientes não escolares passam a ter maior visibilidade e conseqüentemente disseminação, “ong’s, entidades como o Sesc, Senac, Itaú, programas educativos e outros passam a utiliza-la no campo da atuação junto a comunidades variadas, principalmente associada à promoção da cidadania, inclusão social etc.” Os hospitais, os cárceres, as empresas algumas já mencionadas por Gohn, são assim focos de educação.

Quando me refiro a esse tipo de educação, ou seja, ofertada em ambientes não escolares, falo apropriada no que está escrito na Constituição Federal que garante na lei, desde 1988, a liberdade de aprender, saber, pluralismo de ideias, concepções pedagógicas, gratuidade do ensino público, padrão de qualidade da educação, entre outros. Concebendo direitos da educação, seja ela especial, inclusiva, regular, pública ou privada.

Com a lei em vigor, a pedagogia hospitalar, a escolarização em ambientes para além dos muros da escola enquadra-se perfeitamente no alicerce da educação brasileira, garantindo melhoras no ensino e assegurando o direito de educação ao educando enfermo, tais como:

**Art. 214.** A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:  
I - erradicação do analfabetismo;  
II - universalização do atendimento escolar;

- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 2006, p.35).

Ainda sobre o art. 214 da Constituição, segundo o documento Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar:

O artigo 214 da Constituição Federal afirma, ainda, que as ações do Poder Público devem conduzir à universalização do atendimento escolar. Entretanto, diversas circunstâncias podem interferir na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento ou, ainda, impedir a frequência escolar, temporária ou permanentemente. (BRASIL, 2002, p.9).

Falando mais especificamente da educação no ambiente hospitalar, a escolarização nesse espaço vem para garantir ao educando enfermo a permanência e continuidade dos estudos mesmo estando em situação de fragilidade da saúde, o que também é garantido em lei.

O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório. (CFB, art.57)

Em 1995 os profissionais da área da pediatria, observaram a necessidade de um atendimento educacional especializado aos pacientes nas enfermarias pediátricas. Foi partindo destes profissionais, que a exigência do reconhecimento ao direito à educação no ambiente hospitalar foi solicitada ao Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

O CONANDA aprova em sua íntegra o texto oriundo da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizados, a partir de então é oficializado a Resolução Nº 41, de 13 de outubro de 1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, chancelada pelo Ministério da Justiça, que trata dos direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados, onde destaca os seguintes direitos:

1. Direito e proteção à vida e a saúde, com absoluta prioridade e sem qualquer forma de discriminação.
2. Direito a ser hospitalizado quando for necessário ao seu tratamento, sem distinção de classe social, condição econômica, raça ou crença religiosa.
3. Direito a não ser ou permanecer hospitalizado desnecessariamente por qualquer razão alheia ao melhor tratamento da sua enfermidade.
4. Direito a ser acompanhado por sua mãe, pai ou responsável, durante todo o período de sua hospitalização, bem como receber visitas.
5. Direito a não ser separado de sua mãe ao nascer.
6. Direito a receber aleitamento materno sem restrições.



7. Direito a não sentir dor, quando existem meios para evitá-la.
8. Direito a ter conhecimento adequado de sua enfermidade, dos cuidados terapêuticos e diagnósticos a serem utilizados, do prognóstico, respeitando sua fase cognitiva, além de receber amparo psicológico, quando se fizer necessário.
- 9. Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar.** (Grifo nosso)
10. Direito a que seus pais ou responsáveis participam ativamente do seu diagnóstico, tratamento e prognóstico, recebendo informações sobre os procedimentos a que será submetido.
11. Direito a receber apoio espiritual e religioso conforme prática de sua família.
12. Direito a não ser objeto de ensaio clínico, provas diagnósticas e terapêuticas, sem o consentimento informado de seus pais ou responsáveis e o seu próprio, quando tiver discernimento para tal.
13. Direito a receber todos os recursos terapêuticos disponíveis para a sua cura, habilitação e ou prevenção secundária e terciária.
14. Direito a proteção contra qualquer forma de discriminação, negligência ou maus tratos.
15. Direito ao respeito a sua integridade física, psíquica e moral.
16. Direito a preservação de sua imagem, identidade, autonomia de valores, dos espaços e objetos pessoais.
17. Direito a não ser utilizado pelos meios de comunicação, sem a expressa vontade de seus pais ou responsáveis, ou a sua própria vontade, resguardou-se a ética.
18. Direito a confidência dos seus dados clínicos, bem como Direito a tomar conhecimento dos mesmos, arquivados na Instituição, pelo prazo estipulado em lei.
19. Direito a ter seus direitos constitucionais e os contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, respeitados pelos hospitais integralmente.
20. Direito a uma morte digna, junto a seus familiares, quando esgotados todos os recursos terapêuticos disponíveis.

Vale ressaltar que entre os 20 itens citados acima no documento, o item 9 é o que assegura que as crianças e adolescentes tem direito a desfrutar de acompanhamento escolar e recreativo durante o período em que necessitarem ficar internados em tratamento de saúde. No entanto, mesmo com todas estas leis citadas anteriormente nenhuma assegura explicitamente a classe hospitalar como caminho para a continuidade do processo de escolarização.

O que pretendo mostrar é que a educação sofreu e vem sofrendo uma evolução de conceitos, de paradigmas, de potencial, nos últimos anos - num período onde podemos chamar de pós-modernos - culminando numa 'crise' entre os pensadores educacionais, principalmente quando se fala em educação formal, informal e formal.

### **Considerações finais**

A pós-modernidade surge no período do séc. XX, tem sua base na crise com a ciência moderna; o que ocorreu foi que com o passar do tempo, os grandes físicos perceberam que estudar somente o que era constado em números, dados estatísticos, não podiam comportar

num resultado exato, foi que o meio, as vivências do objeto estudado começaram a ter relevância no mundo da ciência.

Dessa mesma forma, a educação não formal (ou formal, mas em ambientes para além das escolas) tem sua existência por conta da compreensão dos envolvidos na educação, de que as crianças que não podem frequentar a escola por motivos inúmeros, e sendo mais específica de doença, precisam ter seus direitos de continuidade escolar garantidos, daí o surgimento também da escola hospitalar, que vem para dar continuidade aos estudos de crianças e adolescente em situação de adoecimento. Sendo assim, a educação em escola regular “formal” não sendo unívoca para comportar os aspectos de ensino aprendizagem.

É possível compreender que durante o decorrer dos anos a sociedade e a ciência precisa se readaptar sempre, ajustando-se a aspectos sociais, culturais, relacionais que interferem na harmonia e no resultado do desenvolvimento humano.

Assim como a pós-modernidade precisou considerar o conhecimento do senso comum, a ciência natural, a escolarização dentro do hospital precisa considerar como um dos aspectos fundamentais o senso comum que a criança traz, a situação ao qual ela está passando.

Portanto, esse novo paradigma de pós modernidade traz novos referenciais sobre o ser humano, as relações sociais, a pesquisa; que culminam em diversos aspectos das concepções que temos atualmente, uma delas é a escolarização em ambiente não escolar.

## Referências

BARROS, A. S. S. Notas sócio históricas e antropológicas sobre a escolarização em hospitais. In: SCHILKE, A. L.; NUNES, L. B.; AROSA, A. C. (Orgs). **Atendimento escolar hospitalar: saberes e fazeres**. Niterói: Intexto, 2011. p. 19-28.

BRANDÃO, Rodrigues Carlos. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. 2012. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000423.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.barrosbarreto.ufpa.br/index.php/legislacao>>. Acesso em: 09 abril. 2013.

FERREIRA, Cibele Braga. **A formação continuada de professores da educação hospitalar do Hospital Ophir Loyola**. 2014. 166f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, 2014.

GATTI, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a04n126.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2014.

Gohn, Maria da Gloria. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES JB, CASAGRANDE LDR. A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. **Rev Latino-am Enfermagem**. 2002 set-out. 10(5):696-703.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Racionalidade científica contemporânea**. Belém: UEPA, 2012.

PIMENTEL, Angela Rodrigues Dias; FORDE, Gustavo Henrique Araújo. Boaventura de Sousa Santos e a educação. *Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ.*, Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011.

SALDANHA, Gilda Maria Maia Martins. **A educação escolar hospitalar, práticas pedagógicas docentes com crianças em tratamento oncológico no Hospital Ophir Loyola em Belém/Pará**. Orientação Regina Maria Rovigati Simões. – Belém, 2012 Dissertação de mestrado. Retirado da internet em: 06/11/2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 6 ed. São Paulo: 2002.

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.

Santos, Boaventura de Souza, 2015. Disponível em:

<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Boaventura\\_de\\_Sousa\\_Santos](http://pt.wikipedia.org/wiki/Boaventura_de_Sousa_Santos)> Acesso em: 05 nov. 2014.

SILVA, Marco Aurélio da. **Teoria da relatividade**. S/D. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/fisica/teorias-da-relatividade.htm>>. Acesso em 17 dez. 2014.

## O CARNAVAL DAS “CRIAS DO CURRO”: BREVE REFLEXÃO ÉTICO-EPISTEMOLÓGICA

Francisco Aires Neto

### Resumo

O texto procura explicar sobre uma reflexão acerca de uma possibilidade de visão ético-epistemológica frente aos saberes presentes nas crianças que participam de um evento cultural, o carnaval da “Criias do Curro”, na Fundação Cultural do Estado do Pará (Fundação Curro Velho até final de 2014), uma vez que este ponto de partida se torna necessário à possibilidade de pesquisa destes saberes sob esta nova ótica. Esta reflexão se fará dialogando com alguns autores como Oliveira (2012), Dussel (1993) e Santos (2010), onde procura-se trazer a noção de saberes, e de como as culturas dos países ditos colonizados foram negadas e seus saberes desconsiderados por processos históricos. Apresentar-se-á o espaço e atores onde se pretende refletir, brevemente, conceitos como pré-saber, saber, conhecimento e ciência e a relação destes com os saberes populares. Também se apresentará os conceitos do “mito da modernidade” de Dussel e “ecologia de saberes” de Santos, buscando com estes referencias explicar qual olhar se pretende ter sobre estes saberes presentes no espaço cultural do evento do carnaval das “Criias do Curro”, qual proposta ético-epistemológica se assume diante destes saberes, bem como qual olhar sobre o interlocutor, as crianças, se pretende assumir e que, em nosso ponto de vista, se tornar necessário à pesquisa neste espaço de educação e cultura.

**Palavras-chave:** Educação. Criança. Saberes.

### Introdução

Desde que me lembro, e isto já me é muito tempo, tenho uma curiosidade que me inquieta sobre quem sou e o mundo que me cerca, numa eterna busca de compreender e significar. Numa antiga lembrança tenho a imagem de estar deitado em uma rede, com fome, e ouvindo o bater da colher no papeiro onde minha mãe fazia meu leite, o cheiro ainda era melhor que o som, depois, ao tomar o líquido, uma sensação aquecida e prazerosa me enchia o ser, não foi difícil concluir nestas vivências que aquilo era bom, e não foi necessária muita “pesquisa” para esta conclusão. Num outro momento, já com cerca de três anos de idade, numa distração de minha mãe, peguei meu velocípede<sup>6</sup> e saindo de casa fui até a casa de minha vó, que ficava a cerca de uma quadra da minha; não entendi o porquê, mas depois de certo tempo, minha mãe chegou lá com um rosto aflito e brigando comigo, e eu só estava exercitando minha independência e descobrindo o mundo. Este segundo momento eu

---

<sup>6</sup> Veículo de três rodas, que se move impelido por dois pedais ligados à roda dianteira (HOUAISS, Antônio. Dicionário Eletrônica da Língua Portuguesa. Versão 1.0.5<sup>a</sup> – Novembro de 2002).

necessitei de mais alguns anos para compreender, minha mãe tinha um outro ponto de vista, foi uma “pesquisa” que para concluir necessitei de mais elementos, mas na época concluí apenas que não dava para explorar o mundo como eu queria, havia regras para tal.

Aqui trago uma noção lata de pesquisa como o ato de buscar conhecer e organizar o conhecimento, como uma possibilidade de via para conhecer, que nestes exemplos iniciais, ainda em minha infância, aproxima-se, a meu ver, de uma abordagem fenomenológica, que segundo a Prof. Lúcia Melo,

[...] corresponde a um **método de abordagem** ou de **referência teórica** do conhecimento científico que se circunscreve como uma **metodologia compreensivista** da realidade [...] [onde] no ato do processo de conhecimento, **sujeito e objeto não** permanecem **separados**, mas interligados, de modo a formar uma **“unidade”**, ou seja, a estrutura do conhecimento. (MELO, 2014, p.3-4, grifos da autora).

Hoje, pesquisar é algo um pouco mais complicado que aquelas minhas primeiras vivências e inclusões no mundo, pelo menos as vendo de onde estou hoje, o universo da criança é algo diferente, com sua própria alteridade, falar sobre ele e seus saberes não é tarefa fácil, além de envolverem uma série de considerações sobre, não só o lugar da criança, como dos seus saberes frente aos ditos “conhecimentos” dos adultos, e do que o discurso da ciência clássica diz ser o ato de conhecer e o conhecimento.

Ressalto que a curiosidade atual deste ser que vos escreve, não perdeu aquela da criança completamente, mas hoje mediada por diversos discursos e exigências de quando se quer escrever para uma academia, se vê numa situação muito mais complexa. O discurso acadêmico é mediado por interdições, pois exige uma metodicidade e uma linguagem própria a área a qual se escreve. Tomo de empréstimo o termo interdição de Foucault (2011, p.9) pois segundo o pensador: “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”, e ainda ousar dizer, de qualquer jeito.

Esta minha curiosidade há que ser mediada por uma linguagem acadêmica, refletida, criticada e refinada para que se possa ter um conhecer atual, ético e político do que pretendo vir a saber e dividir com meus pares. Aqui, mais uma vez assumindo minha constituição numa comunidade, numa cultura, também acadêmica, empresto o termo “curiosidade epistemológica” de Paulo Freire para descrever o movimento que busco com a minha. Para Freire (2011), o “[...] exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ de seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se

intensifica, mas, sobretudo se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando.” (FREIRE, 2011, P.84-85, grifos do autor).

Necessária também é uma postura ética frente ao que se quer conhecer, ou discorrer sobre, no caso minha pretensão aqui é a criança e seus saberes, que se constituem num processo de apropriação de sua cotidianidade, saberes que lhes são caros e frutos de suas “pesquisas” no mundo, que não tendo os moldes do método da ciência, tem seus próprios que lhe são eficientes.

O espaço de cultura a que o título se refere é um evento que ocorre anualmente na Fundação Curro Velho - FCV, que a partir de 01/01/2015 passou a chamar-se Fundação Cultural do Estado do Pará - FCP, chamado até então de Carnaval das “Crias do Curro”. Foi minha convivência com este espaço, as crianças, os personagens, as histórias, o processo educativo de formação do sujeito, do ser cultural, que me instigou a buscar compreender melhor sobre como ocorre este modo de conhecer e apropriar-se da realidade realizada por parte das crianças.

Este contexto me remeteu a minha infância, a curiosidade necessária a toda pesquisa e compreensão do mundo, e a busca do entendimento e da epistemologia dos saberes presentes neste espaço de cultura. Para tal é imprescindível uma postura ética frente a estes saberes, e suas relações com os conhecimentos científicos da academia, e é neste sentido que pretendo passar a discorrer brevemente.

## **1 Contextualização**

Atuo hoje na Fundação Cultural do Pará, que tem como finalidade a intervenção através da arte e cultura na comunidade, de forma a intervir preventivamente junto a diversas categorias sociais: crianças, adolescentes, idosos, menores em medida protetiva e público em geral, oportunizando a estes sujeitos a descoberta e apropriação pela cultura, de valores e perspectivas de viver e se significar na sociedade.

Neste lugar a criança se descobre e se constitui enquanto ser cultural, num processo educativo de formação do sujeito que ocorre num espaço fora da educação formal da escola regular. Para que possa reconhecer este apreender do social e da cultura pela criança, bem como os saberes advindos das mesmas, sob uma nova ótica ética epistemológica, necessito trazer ao discurso uma argumentação ética sobre a produção de saberes e do reconhecimento destes como não menos verdadeiros que os “científicos” ou “acadêmicos”.

De fato, quando ainda criança, nos meus estudos iniciais de matemática e ciências, houve momento em que cri que a aqueles conhecimentos responderiam todas minhas questões sobre a vida, pois era um saber organizado, “verdadeiro” e cumulativo de tal forma que não tinha dúvida, teria minhas perguntas todas respondidas. Perguntas do tipo: como uma única célula, o óvulo fecundado, pode saber exatamente em que ser se transformará, num sapo, gato ou homem? O que é a morte e se de fato sobrevivemos a ela? Porque meu pai, por mais que trabalhasse em sua oficina como serralheiro, não tinha condição de comprar certos bens que via outras famílias possuírem? Descobri logo que algumas das respostas da vida são novas perguntas, mas não desisti da potencialidade que via na ciência para dar aquelas respostas.

Intrínseco a este fato, desta crença no modelo científico, estavam forças que não só perpassava minha experiência, mas vim depois a descobrir que constituíam toda uma época de valores, e que as verdades postuladas eram um construto histórico, pois o que se tomava como “as verdades realmente verdadeiras” eram as das ciências positivas, e isso por motivos sócio-históricos.

Surgia aí outra série de perguntas: e as conversas que ouvia quando meu pai reunia com os vizinhos na porta de casa no fim da tarde, costume que parece já esquecido hoje, onde se discutia uma série de fatos e conclusões sobre a vida, não me pareciam que nenhum dos presentes fosse cientista, suas conclusões não seriam verdadeiras? Bem aquilo não parecia ser ciência, mas o conteúdo e as conclusões me pareciam bem verdadeiras, assim como as orientações que minha mãe me dava sobre como me comportar, sobre ser justo, sobre o respeito aos outros. Que “verdades” seriam estas que me pareciam realmente verdadeiras, mesmo não sendo “ciência”?

Percebi depois que estas minhas indagações eram reflexões acerca não do conhecimento em si, mas de sua possibilidade, de sua veracidade, de sua origem e aplicabilidade em minha vida concreta, surgem então novos elementos a “coçarem” minha curiosidade, uma tal de epistemologia e a gnosiologia, que a princípio me pareciam a mesma coisa.

Mais uma vez empresto palavras que recentemente me trouxeram de volta a este lugar de reflexão, e como o homem de se banha no rio de Heráclito<sup>7</sup>, novamente mergulhei nestes pensamentos, não sendo o mesmo nem eu nem o pensar. As palavras citadas a seguir são da

---

<sup>7</sup> Refiro-me aqui ao pensamento atribuído a Heráclito e Efeso, onde ““Tu não podes descer duas vezes no mesmo rio, porque novas águas correm sempre sobre ti”. (Editora Nova Cultural Ltda. Os Pré-Socráticos -Fragmentos, doxografia e comentários. São Paulo, 1996. p.32. Coleção Os Pensadores. E-book disponível em [http://groups.google.com/group/Viciados\\_em\\_Livros](http://groups.google.com/group/Viciados_em_Livros). Acesso em: 10/09/14)

Prof. Ivanilde Apoluceno que, ao ministrar a disciplina epistemologia e educação, disciplina obrigatória no mestrado que hora participo, me convidou novamente a este refletir, e o esclarecimento que ela me traz é:

A Epistemologia é uma disciplina filosófica que reflete criticamente sobre o conhecimento científico. Assim encontra na filosofia o seu princípio e na ciência o seu objeto [...] estuda a produção do conhecimento em abordagem lógica, ideológica, sociológica política, etc.; formula juízos valorativos na apreciação do grau de cientificidade dos discursos das ciências; elucida o trabalho de produção de conhecimento científico, bem como as condições de sua produção. [...] [E gnosologia] Refere-se ao conhecimento em geral, ao processo de conhecer dos seres humanos. [...] [onde a questão central] é a cognoscibilidade do mundo exterior, isto é, se a mente dos seres humanos é capaz de conhecer e refletir de forma adequada o mundo que os cerca. (OLIVEIRA, 2012, p.1-2, grifos da autora).

Concluo que o modelo científico de busca da verdade e do conhecer não é o único modo de apropriação do mundo, que a gnosologia pode questionar sobre o que é o conhecimento, qual sua possibilidade e origem, quem o determina e o que é a verdade; pode também questionar a possibilidade de uma episteme do saber dito “não científico”, uma vez que estes são também históricos e, portanto, permeados por relações de poder, validados pela coletividade, que determinam o que são ou não verdades, o que é ou não possível de conhecer, e como é possível.

Trago estas reflexões pelo fato de tentar trazer para esta exposição a discussão ética epistemológica acerca da relação entre o conhecimento científico, que como citei aprendia na escola e nos livros, e os saberes cotidianos, não menos verdadeiros, que apreendia de meus pais e comunidade que me cercava, e ainda aprendo. Estas duas formas de conhecer ainda coexistem até hoje em minha vivência, porém busquei trazer reflexões de minha infância pelo fato de estar trazendo ao exercício do pensar epistemológico o refletir sobre os saberes que as crianças vivenciam no carnaval da Fundação Curro Velho, e o meu foco é discorrer sobre uma proposta de postura ética epistemológica frente a estes saberes.

## **2 Os saberes**

Ainda no texto da Prof. Ivanilde, ela nos traz uma reflexão envolvendo diversos autores para discutir alguns conceitos que, segundo ela, são fundamentais no campo epistemológico: “o pré-saber, o saber, o conhecimento e a ciência” (OLIVEIRA, 2012, p.4).

Oliveira (2012), interpretando Japiassu (1975), nos traz o conceito de pré-saber como “estados mentais formados de forma espontânea que constituem as opiniões primeiras ou pré-noções, propondo certas explicações” (OLIVEIRA, 2012, p.4), e estes estão sempre em



relação com o saber, só que comportam “determinações contrárias ao saber (erro, preconceitos, ideias preconcebidas, etc)” (OLIVEIRA, 2012, p.5).

Já o saber, resumidamente, é produzido pelo sujeito em sua relação com sua comunidade, em sua relação com o outro, que traz em seu bojo a objetividade e a subjetividade deste sujeito, possuindo critérios de validação comunitários. Aqui me interessa a categoria “saberes populares” de Brandão (1985 apud OLIVEIRA, 2012, p.6) que seriam formados pelas práticas cotidianas da comunidade, vivências, religiosidades, posturas éticas de convivência, etc. Ou ainda os “saberes culturais” que segundo Oliveira são:

produzidos nas práticas sociais e culturais e que refletem formas de viver, pensar e compreender o mundo, valores, imaginários e representações. Eles são diversos, multirreferenciais e constituídos por magmas de significações, de relações, de conteúdos e práticas culturais. (OLIVEIRA, 2012, p.7).

Continuando a exposição, Oliveira (2012) nos traz o conhecimento como uma relação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, aqui:

o sujeito tem a consciência intencionada a conhecer o objeto e este é transcendente, ou seja, é aquilo que é, uma realidade distinta e exterior ao sujeito, independente ou não de ser conhecido pelo sujeito. No processo de conhecimento o sujeito abstrai a imagem, elabora uma representação do objeto e produz um conceito sobre o objeto. (OLIVEIRA, 2012, p.7).

Ao último conceito, a ciência, primeiramente deve-se ressaltar que há várias concepções para o mesmo “mas é importante considerá-la como um processo histórico e político de busca do conhecimento pautado em diversas estratégias metodológicas” (OLIVEIRA, 2012, p.4). É um tipo de conhecimento estruturado e baseado em um determinado método, que tem por objetivo conhecer o objeto que é externo ao sujeito que conhece, ou ainda as relações entre estes objetos.

Foi nas aulas citadas da disciplina epistemologia e educação, que tive a oportunidade de conhecer autores, que de alguma davam suporte, para discutir um novo olhar epistemológico sobre aqueles saberes cotidianos, e uma nova postura ética frente aos mesmos, autores como Enrique Dussel e Boaventura Santos.

Não discorrerei aqui sobre a hegemonia que o status do método das ciências naturais adquiriu ao longo do tempo como “o método”, dando as ciências naturais, uma posição de detentora da verdade e da possibilidade de conhecer e controlar a natureza. Penso estar este fato já bem consolidado no imaginário das relações de poder entre as próprias ciências, haja vista que as ciências humanas ainda enfrentam este dilema do método, e da relação entre o sujeito e seu objeto, quando este objeto é um outro sujeito.

Trarei aqui brevemente, dentro deste pequeno espaço textual, uma reflexão sobre o status destes outros saberes, e qual a visão ético-epistemológica que me foi apresentada e que me substanciou em minhas inquietações que estava tentando refletir sobre.

Voltando aos “saberes cotidianos” que chegavam a mim pelos meus pais e comunidade e aos “conhecimentos científicos” vindos da escola via disciplinas (matemática, ciências, geografia, etc), e sobre uma relação de poder implícita com relação à verdade, ou ainda, com relação à quais informações eram “mais verdadeiras”, percebo agora que este imaginário implícito, do qual participei, de que as ciências eram o caminho para o verdadeiro conhecimento, e que me trariam as respostas que desejava do mundo, foi e ainda é um construto histórico.

Refletir sobre outras verdades além das “científicas”, e pretendo aqui expor baseado num breve recorte da obra de dois autores: Enrique Dussel (1993) e Boaventura Santos (2010), é explicitar qual postura ético epistemológica, que cito deste o início, pretendo ter com relação aos saberes das crianças no referido evento cultural do carnaval da FCV.

### **3 O outro como alteridade, não diferença**

Enrique Dussel (1993), em seu livro “O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade”, traz a discussão sobre a origem do conceito de modernidade, e de um mito que o acompanha, mito este implícito que traz consigo uma falácia eurocêntrica, pois a modernidade aparece quando a “Europa se afirmar como ‘centro’ de uma História Mundial que inaugura, e por isso a ‘periferia’ é parte de sua própria definição” (DUSSEL, 1993, p.7, grifos do autor).

Esta “periferia”, que é o “par complementar” da Europa como “centro da história” na instauração do conceito de modernidade, é como que violentada de uma forma justificada pelo “ego” europeu como um “não-ego”, o não moderno, o bárbaro a ser “altruisticamente modernizado”. Esta violência é justificada pelo mito que, de acordo com Dussel (1993), deve ser negado e superado. Para o autor “esse Outro não foi ‘descoberto’ como Outro, mas foi ‘en-coberto’ como o ‘si-mesmo’ que a Europa já era desde sempre” (DUSSEL, 1993, p.8, grifos do autor).

Este processo de criação de uma “eurocentricidade” histórica e como seu complemento as “periferias”, América, África e Ásia, é que se constitui segundo o autor, o processo de formação do conceito de modernidade, não sendo esta um fato surgido apenas de um processo intrínseco à Europa, mas fruto deste processo dialético. É justamente o contraste

entre o conquistado e conquistador, explorado e explorador, evoluído e bárbaro, que contribui para criar “o processo originário da constituição da subjetividade moderna” (DUSSEL, 1993, p.16).

É importante compreender esta sequência de raciocínio, pois é esta subjetividade criada, este “ego eurocêntrico”, que subsidiará toda uma série de exclusões de culturas, costumes e saberes da história humana, como se fossem apenas uma pré-história a ser “modernizada” e o pior, a “culpa” seria dos próprios povos “bárbaros”, este fato é o que o autor chama de “falácia desenvolvimentista” (DUSSEL, 1993, p.17). Para o pensador, devido a esta falácia e ao mito criado,

a outra cultura é determinada como inferior, rude, bárbara, sempre sujeito de uma "imaturidade" culpável. De maneira que a dominação (guerra, violência) que é exercida sobre o Outro é, na realidade, emancipação, "utilidade", “bem” do bárbaro que se civiliza, que se desenvolve ou "moderniza". Nisto consiste o “mito da Modernidade”, em vitimar o inocente (o Outro) declarando-o causa culpável de sua própria Vitimação e atribuindo-se ao sujeito moderno plena inocência com respeito ao ato sacrificial. (DUSSEL, 1993, p.75-76, grifos do autor)

Dussel (1993) não nega a razão ou a racionalidade, e sim a irracionalidade da vitimização do “outro”, justificada pelo mito desta modernidade, ele defende a tese de um respeito à razão deste outro, periférico a esta eurocentricidade criada.

Contra o racionalismo universalista, não negaremos seu núcleo racional e sim seu momento irracional do mito sacrificial. Não negaremos então a razão, mas a irracionalidade da violência do mito moderno; não negamos a razão, mas a Irracionalidade pós-moderna; afirmamos a "razão do Outro" rumo a uma mundialidade transmoderna. (DUSSEL, 1993, p.24, grifos do autor).

Este “ego eurocêntrico” criado e depois exportado, porque não dizer imposto, para a “periferia da Europa”, consolida-se no imaginário das populações vitimadas, incluindo a nossa, como se o real centro de conhecimento, saber, cultura e progresso fosse a Europa. O que nos levou posteriormente a introjetar que, na construção e apropriação do mundo que nos cerca, a única possibilidade verdadeira de apropriar-se deste, de conhecê-lo, do ser humano efetiva-se como tal, é o caminho da modernidade europeia, seus saberes, seus costumes, suas ciências, pois todo o resto seria apenas ainda, um dever humano.

O’Gorman, com uma tese completamente eurocêntrica, entende por "invenção da América" o fato pelo qual a "América não aparece com outro ser do que o da possibilidade de atualizar em si mesma essa forma do dever humano, e por isso ... a América foi inventada a imagem e semelhança da Europa." (DUSSEL, 1993, p.32, grifos do autor)

Após expor a constituição deste “ego”, deste mito, Dussel (1993) propõe rever o olhar sobre este outro, o par complementar do dominador, do espoliador sob a pele de moderno que vinha para “ajudar”, “educar”; para que possamos com um novo olhar, o olhar da vítima, respeitar a alteridade deste povo que teve pelo processo citado, sua história negada.

Agora é preciso mudar de "pele", ter novos "olhos". [...] Agora temos de ter a suave pele bronzeada dos caribenhos, dos andinos. Dos amazônicos [...] Temos de ter a pele que sofrera tantas penúrias nas encomendas e no repartimento, que apodrecerá nas pestes dos estranhos, que será ferida até aos ossos na coluna onde se açoitavam os escravos - pacíficos camponeses da savana africana vendidos como animais em Cartagena das Índias, Bahia, Havana ou Nova Inglaterra... Temos de ter os olhos do Outro, de outro ego, de um ego de quem devemos re-construir o processo de sua formação (como a “outra face” da Modernidade) e, por isso, devemos agora partir do Oceano Pacífico. [...] Adotemos agora "metodicamente" a pele do índio, do africano escravo, do mestiço humilhado, do camponês empobrecido, do operário explorado, dos milhões de marginalizados amontoados pelas cidades latino-americanas contemporâneas. Façamos nossos os "olhos" do povo oprimido, desde “os de baixo” [...] mas antes era ainda o Outro como subjetividade "distinta" (não meramente "diferente" como para os pós-modernos). Reconstruamos então as "figuras" de seu processo. (DUSSEL, 1993, p.89-90, grifos do autor).

#### 4 Ecologia de saberes

Concluindo esta primeira parte, onde discorri sobre uma possível origem da ideia que discrimina como inferior a cultura latino-americana, e conseqüentemente seus costumes e seus saberes frente a uma história eurocêntrica, volto-me agora a um segundo momento, que derivado daquele, discute uma posição ética epistemológica com relação aos saberes produzidos por nossas culturas.

Qual seria a episteme destes saberes populares, culturais, que as crianças compartilham durante o evento do carnaval das “crias”, e que me parece ter algum paralelo com os saberes que tanto ouvi e vivi em minha infância, mesmo sendo outra época e cultura. Qual a relação destes com os conhecimentos das ciências, e qual peso de verdade, se é que se pode cunhar tal expressão aqui, teriam estes saberes.

Aqui me apoiarei no capítulo um, sei que é um breve recorte do autor mas penso que me atende no que pretendo discutir, do livro Epistemologia do Sul de Boaventura Santos, onde o ele vai discutir uma postura ética frente ao conhecer, a epistemologia do saber, a ao meu ver por extensão aos saberes culturais e populares de que trato aqui, propondo uma nova visão sobre os mesmos.

Dussel (1993) nos trouxe a percepção de que a formação do “ego eurocêntrico moderno”, negou o outro “encoberto”, negado historicamente, o bárbaro a ser educado, portando um “não-ser” frente aquele que “é”. Esta dicotomia encontra paralelo, no meu

entender nas palavras de Santos (2010), num grande abismo entre em mundo que existe e um que não existe, ou tem sua existência negada por linha de pensar historicamente estabelecida, que este chama de “pensamento abissal”.

A tese de Santos é que o pensamento moderno se baseia em uma separação abissal de realidades sociais, de tal modo que o que está de um lado desta linha não pode estar do outro, e que apenas a um lado é dado o “privilégio” de existir, o que é negado categoricamente ao outro, esta “inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível” (SANTOS, 2010, p.32).

O autor fala de duas realidades sociais, as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais, estando cada um de um lado desta linha abissal de tal forma que não podem cruzá-la e de tal forma esta linha é camuflada, que ela mesma não é explicitada, percebida, é invisível.

Destaco aqui a derivação desta reflexão que diz respeito às possibilidades de “conhecer”, quando Santos nos traz que no:

campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. O caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade. (SANTOS, 2010, p.33).

Nesta discussão está uma relação de poder implícita na utilização do método da ciência moderna como único meio para chegar à verdade, que nega as outras áreas de conhecimento poderem estabelecer-se como científicas, devido a utilização “da razão como verdade filosófica, e da fé como verdade religiosa” (SANTOS, 2010, p.33). Santos (2010) vai mais além, afirma que mesmo estas tensões se dão de um lado da linha abissal, elas não existem do “outro lado”, pois estas tensões são colocadas em um caráter universal de tal forma, que tornam “invisíveis” outras possibilidades de conhecer.

A sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma dessas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas [ou ainda quilombolas, ou ribeirinhos] do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e falso. (SANTOS, 2010, p.33-34).

Nesta linha interpretativa do pensamento abissal moderno, de forma implícita e invisível, estes saberes populares, culturais e do cotidiano das diversas culturas periféricas aos processos de conhecer “deste lado da linha”, sequer são conhecimentos, podem vir “na melhor

das hipóteses, [...] tornar-se objetos ou matéria prima para inquirição científica” (SANTOS, 2010, p.34).

Logo todo o saber histórico produzido nas realidades sociais dos territórios coloniais, não tinham status nem de verdadeiro, nem falso; nem legal, nem ilegal; simplesmente “não eram” conhecimentos.

O autor continua afirmando que a humanidade moderna se fundamenta numa sub-humanidade moderna, e esta sub-humanidade tem sua cultura apropriada e subjugada de acordo com a conveniência das sociedades metropolitanas. Mas, novamente se utilizando de um imaginário geológico, Santos nos traz outra imagem para sua reflexão, os “abalos tectônicos”<sup>8</sup>, esta segunda imagem nos é trazida para explicar o abalo que a linha invisível que separa as realidades sociais da metrópole e da colônia se vê submetida atualmente, mais precisamente nos últimos sessenta anos.

Aqui Santos (2010) identifica dois movimentos, um do regresso do colonial e do colonizador, sendo o colonial “uma metáfora daqueles que entendem as suas experiências de vida como ocorrendo do outro lado da linha e se rebelam contra isso” (SANTOS, 2010, p.42), que se manifesta em três formas principais: “o terrorista, o imigrante indocumentado, e o refugiado” (SANTOS, 2010, p.42). E o outro o “cosmopolitismo subalterno”, onde de certa forma se volta a apresentar formas de governo coloniais em sociedade metropolitanas, na forma de privatizações de serviços públicos importantes como a saúde, controle da terra, da água potável, das estradas, das florestas, enfim uma apropriação que, de uma forma desleal, através de contratos onde a população sendo a parte mais fraca nesta relação é apropriada e violentada em seus direitos como na realidade social colonial. Este “terremoto” na linha abissal força-a a ser refeita, tornando-a sinuosa e ainda mais confusa e de difícil identificação.

O importante para este texto é que a consequência deste novo movimento é a possibilidade da discussão de um pensamento pós-abissal, que

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

Santos (2010) vem propor uma ecologia de saberes, que parte da “ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2010, p.53), e do reconhecimento de que há

---

<sup>8</sup> A primeira imagem geológica refiro-me ao abismo utilizado no termo “pensamento abissal”, e a segunda o das placas tectônicas, que são grandes regiões contínuas da crosta terrestre, que são a base “invisível” onde existe nosso bioma, e que ao chocarem-se provam grandes abalos (terremotos), que neste movimento se fazem visíveis para nossa vida cotidiana.

uma diversidade epistemológica no mundo e conseqüentemente pluralidade de conhecimentos além do científico. “Para uma ecologia dos saberes, o conhecimento como intervenção no real – não o conhecimento como representação do real – é a medida do realismo” (SANTOS, 2010, p.57).

Existem, [...] outras formas de intervenção no real que hoje nos são valiosas e para as quais a ciência moderna nada contribuiu, é o caso, por exemplo, da preservação da biodiversidade tornada possível por formas de conhecimentos camponeses e indígenas e que, paradoxalmente, se encontram hoje ameaçadas pela intervenção crescente da ciência moderna. (SANTOS, MENESES E NUNES, 2005 apud SANTOS, 2010, p.58).

### **Considerações finais**

A reflexão sobre estes autores me chama a atenção para uma nova postura ética frente aos saberes culturais e populares que cercam meu cotidiano e, mais especificamente, os presentes no carnaval das crianças na Fundação Cultural do Pará, espaço social onde aquelas se apropriam de sua cultura, reescrevem-na, formam-se enquanto sujeitos de sua cultura, cidadãos. Também traz um grande desafio, que é o exercício epistemológico de um novo olhar sobre estes saberes e estas crianças, que tendo uma cultura “enraizada” no rio e na cidade, vai para a aula de manhã e se joga na maré a tarde, convivendo com os dois mundos e os integrando, interpretando e reconstruindo à sua maneira.

Dussel (1993) me trouxe a percepção de como formou-se a ideia e o imaginário de que os conhecimentos e culturas dos países “conquistados”, não eram modernas, evoluídas, e como por meio destes argumentos estes locais “periféricos” ao eurocentrismo foram explorados e vitimados. Aqui foi negado o próprio ser, a própria identidade, em prol do outro que “era”, a Europa.

A criação deste “ego” evoluído frente ao “outro” negado, reflete de diversas formas até hoje, não só na relação de nosso país com o exterior, mas dentro dele próprio entre regiões, refiro-me ao imaginário de que “o que é bom vem lá de fora”<sup>9</sup> referindo-se ao suposto “progresso” da região sudeste/sul frente ao norte/nordeste. Esta relação de diferença entre um que “é” e o outro que “não é” existe inclusive dentro das metrópoles, onde a periferia muitas

---

<sup>9</sup> Trecho da música Belém, Pará, Brasil do grupo Mosaico de Ravena, composta por seu vocalista Edmar da Rocha, que tinha 16 anos quando a compôs. “O ano era 1985 e ele nem sonhava com a carreira artística, se dedicando ao curso de Arquitetura na Universidade Federal do Pará (UFPA). Foi justamente em meio a aula de Desenho Técnico que teve um insight”. Ela “passou oito anos na gaveta até ser resgatada em 1992 durante a gravação do primeiro disco do grupo ‘Cave Canem’, após insistência do seu autor”. Fonte: <<http://www.diarioonline.com.br/noticia-232685-mosaico-de-ravena-o-desabafo-se-tornou-hino.html>>. Em 19/02/2014.

vezes é negada frente a um centro supostamente mais evoluído. Na Amazônia, onde Belém está imersa, a grande atenção do mundo do capital é para as reservas de matéria primas, e a população é tida como meio e não fim, o nosso ribeirinho, e grande parte da população da periferia de Belém tem esta vivência com rio, é muitas vezes colocado como o “outro” frente ao morador urbano do centro da cidade.

E o desafio epistemológico é uma postura ética de reconhecer este outro não como diferente de nosso próprio “eu”, e sim como uma alteridade, e também reconhecer que as crianças não são simplesmente diferentes do adulto, mas seres com sua própria alteridade, o desafio é não as olhar a partir dos olhos dos adultos, mas puxando pela memória, tentar ouvi-las a partir delas mesmas.

Aqui penso tratar-se de reelaborar a visão que temos no início da própria formação de nosso ego, de que somos o “centro” do mundo, e a partir daí vemos o outro sempre em referência a nós mesmos, como o diferente de nós, e não como um outro com sua própria alteridade, de uma certa forma penso ser este o desafio que nos traz Dussel (1993) ao convidar-nos a “mudar de pele”, vestir a pele deste outro, isto de fato implica na reconstrução de meu próprio eu, uma vez que me construo e reconstruo nesta relação dialética com o “não-eu”, estamos falando de uma visão de ser humano, de mundo e da própria subjetividade.

Logo para se refletir, inclusive enquanto pesquisador, quem são estas crianças, obriga refletir quem são estes adultos, e rever este outro de uma nova posição é o grande desafio de se reconstruir enquanto pessoa, enquanto ser humano. Pesquisar neste campo é também uma pesquisa dentro de si, de nossas memórias infantis, que são o mais próximo deste olhar da criança que, penso, temos como possibilidade de referência e até de instrumento de pesquisa, neste dialogar com o infantil.

Um segundo desafio, que não está desligado deste, é o que diz respeito não a construção ou concepção de “ser”, mas da possibilidade de conhecer o mundo e dos saberes resultantes deste processo, de suas validades, veracidades e aplicabilidades. Aqui vem ao meu encontro as reflexões de Santos (2010) sobre o abismo entre o que se formou como ciência, com seus métodos e seus status de verdades, inclusive em oposição às filosofias e religiões, e a negação novamente de um “outro”, sendo este outro os saberes e culturas “do outro lado da linha abissal”, que sequer lhe eram dados o status de conhecimento, conseqüentemente “não sendo”, sequer eram falsos ou verdadeiros, legais ou ilegais.

Neste ponto retomo o início do texto, quando refleti sobre os saberes que me advinham de meus pais e comunidade enquanto criança, dos saberes advindos das conversas nas calçadas no final da tarde, a das orientações de tantas pessoas que ouvi, que não sendo



“cientistas” posso hoje dizer que eram pesquisadores e educadores sociais de saberes tão verdadeiros quanto os das ciências, pois eram através destes que se construíam e consolidavam a maiorias das relação de constituição do sujeito social e da comunidade.

Aqui o “abalo tectônico” se dá quando esta comunidade, reconhecendo sua riqueza cultural, reage ao imaginário de inferioridade, clamando por exemplo: “chega de tristes rimas, devolvam a nossa cultura, queremos o Norte lá em cima”<sup>10</sup>. Há uma importância em pesquisar que saberes as crianças “crias do curro”, onde muitos hoje são adolescentes pois a Fundação tem 24 anos, possuem, como se formam e como são transformados pelas relações criadas neste espaço social. É um espaço peculiar pois estas crianças em sua maioria são do entorno da Instituição e convivem não só com os imaginários da cidade, como com os do rio, que traz em suas águas toda uma riqueza da floresta, que está a distância de um olhar, na outra margem, nas ilhas metropolitanas.

A proposta de uma “ecologia de saberes” de Santos (2010) é um grande desafio, primeiro porque revê o modelo de origem e estruturação do conhecimento, saindo de um modelo como se as ciências e o conhecimento fosse uma “arvore”, com raízes, tronco, galhos ramificados, etc. Ele propõe uma interpretação “rizomática” das inter-relações do conhecimento, onde estes se correlacionariam, porém, não como na hierarquia da árvore e sim com suas alteridades. É uma interpretação relacional semelhante a “nuvem” tão comum hoje na internet e buscar esta visão onde há, não uma hierarquia, mas uma inter-relação entre os diversos conhecimentos e saberes, é o desafio ético-epistemológico deste novo olhar, deste novo pesquisar.

Agora sigo eu e minha curiosidade com um novo olhar sobre estes espaços de conhecer e apropriar-se do mundo, olhar que me convida a dialogar com estas crianças e sua cultura e saberes, curiosidade esta munida agora de argumentos e de uma outra linguagem acerca não só do valor das culturas “negadas”, como dos saberes produzidos nestas, que me parecem ser eficazes na cotidianidade destes sujeitos, pois são nestes espaços que se formam enquanto sujeitos de sua cultura e cidadãos.

O desafio é reconhecer estes saberes, suas inter-relações na “nuvem” de conhecimento e qual seus espaços na “ecologia de saberes”, ou ainda se podemos relacionar o saber com a vida, e vida em nosso espaço amazônico está ligada intimamente ao rio e a floresta, penso poder arriscar o termo “bioma de saberes” para este pequeno recorte da cultura e vida local.

---

<sup>10</sup> Novo trecho da música citada do Mosaico de Ravena.

## Referências

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Capítulo 1. São Paulo: Cortez, 2010.

DUSSEL, Enrique. **1492 O encobrimento do outro** (a origem do “mito da modernidade”) - Conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 143p. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. 21. ed. 79p. São Paulo: Edições Loyola Jesuíticas. 2011.

MELO, Lúcia. **A Fenomenologia e seus procedimentos metodológicos**. 53p. Mimeografado. Texto apresentado à comunidade acadêmica da UEPA na Roda de Conversa realizada em 22/10/2014, como atividade do Projeto de Extensão “Encontro com as Ciências Sociais”. Belém – Pa: UEPA, 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia**: Conceitos fundamentais. Belém-PA: UEPA, 2012. (mimeografado). Elaborado para fins didáticos.

## CONTRIBUIÇÕES DE MARX PARA A EDUCAÇÃO

Gláucia Lobato Kaneko

### Resumo

Este artigo trata de leituras em Marx que ao longo de um semestre cursado na disciplina Epistemologia e Educação do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará são eleitas para o desenvolvimento do texto. Entre os temas estudados destacamos neste artigo as contribuições do pensamento filosófico de Marx para a educação. Identifica elementos educacionais apontados por Marx citados e aprofundados por pesquisadores mencionados ao longo do marco teórico. Contextualiza a obra e ressalta dados da biografia de Karl Marx. Aborda conceitos como consciência, ideologia e ciência para chegar às contribuições à educação. Mostra atualidade do pensamento de Marx e contribui com análises sobre a ciência e a educação.

**Palavras-chave:** Marx. Ciência. Educação.

### Introdução

Dentre tantos pensadores, filósofos e estudiosos abordados em debates sobre ciência e educação, realizados na disciplina Epistemologia e Educação, pareceu-me oportuno abordar Marx neste artigo em face da grandiosidade para sua época e por encontrar fatos que nos remetem a sua atualidade dentre eles enumeramos a prevalência ideológica da classe dominante sobre aquela economicamente dominada refletida na educação, na ciência, na organização social e os conflitos decorrentes de interesses opostos onde o capital se faz presente.

Inicialmente realizamos uma breve biografia mostrando algumas de suas obras, em seguida debatemos sobre consciência e ideologia, logo após explanamos sobre ciência sua construção e abordagem e por fim expomos sobre as contribuições de Marx para a educação relacionando-a ao trabalho no contexto atual.

As obras escritas por Marx e dele com Engels utilizadas foram: A Ideologia Alemã; Manifesto do Partido Comunista; Textos sobre Educação e Ensino; O Capital. Vários autores foram utilizados além do próprio Marx como: Andery (2004); Carvalho (2000); Löwy (2007); Manacorda (1996); Oliveira (2012); Mehrinig (2013); Siqueira e Pereira (2011) para fomentar discussões sobre consciência, ciência e educação.

Diversos pontos do pensamento filosófico marxiano foram discutidos através de uma pesquisa bibliográfica onde abordamos sobre consciência, ideologia e ciência para se chegar às contribuições à educação e relações de produção inseridas na categoria trabalho. O

principal objetivo foi mostrar elementos sobre educação apontados por Marx, citados e aprofundados por pesquisadores que contribuíram para este debate.

## **1 Marx: breve biografia**

Karl Marx (1818-1883) nasceu em 5 de maio de 1818 na cidade de Trier ao sul da Prússia Renânia (Alemanha), próxima da fronteira com a França, onde concluiu seus estudos primário e secundário, sua família era de origem judaica.

Mehring (2013) mostra que Marx ainda muito jovem já refletia sobre questões relacionadas à profissão e às relações sociais, pois em uma de suas redações ainda na escola afirmou que o indivíduo não necessariamente vai exercer a profissão que tem vocação em função da posição social ocupada, isso relevou algumas tendências explicitadas nos discursos de Marx com o seu amadurecimento.

Marx estudou Direito, História, Filosofia, Arte e Literatura na Universidade de Bonn em Berlim. Em 1836, foi para Berlim, onde se propagavam as ideias de Hegel que era filósofo e idealista alemão. Inspirou, levou influências e dirigiu o movimento operário internacional.

Na época Hegel era bastante conhecido e respeitado, foi representante do Idealismo; “a filosofia de Hegel não era hipócrita e seu desenvolvimento político explica porque ele admirava a forma monárquica, que implicava os melhores esforços de todos os servidores do Estado, como forma ideal de governo” (MEHRING, 2013, p. 31).

Mehring (2013) afirma que politicamente Hegel entrava em contradição com a dialética que pregava, trouxe consigo a divisão entre seus representantes: os Hegelianos de Direita (conservadores, favoráveis ao Estado); Hegelianos de Centro (conservaram a Ideologia Hegeliana na íntegra); e Hegelianos de Esquerda (adeptos à concepção liberal e democrática – onde Marx se situou durante alguns anos) (ANDERY; SÉRIO, 2004).

Doutorou-se na Universidade de Iena em 1841, sua tese versava sobre a Diferença entre a Filosofia da Natureza de Demócrito e de Epicuro. Em 1842, publicou diversos artigos críticos ainda em parceria com Hegelianos esquerdistas. Em 1843 Marx foi residir em Paris onde em 1844 conheceu Engels, rompeu com a esquerda hegeliana e se dedicou aos estudos sobre economia política; em 1845 foi expulso da França o que ocasionou sua mudança para Bruxelas (Bélgica) (MEHRING, 2013).

Siqueira e Pereira (2011, p.09) contribuem com a biografia de Marx ao discorrerem com bastante propriedade sobre o tema e mostrarem também algumas obras publicadas em 1844, como A questão judaica e a Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel, onde

a partir desse período “Marx assume-se definitivamente socialista e revolucionário e, filosoficamente, encontra-se com o sujeito revolucionário da época atual: o proletariado”.

Em 1845-46 Marx e Engels concluem a obra *A Ideologia Alemã* publicada apenas em 1932, *Manifesto do Partido Comunista* em 1848, *Trabalho Assalariado e Capital* (1849); *As Lutas de Classes na França de 1848 a 1850* (1850); *18 Brumário de Luís Bonaparte* (1852); *Mensagem do Comitê Central à Liga dos Comunistas* (1850); *Carta a Joseph Weydemeyer* (1852); *Revolução e Contra-Revolução na Alemanha* (1852); *O Recente Julgamento de Colônia* (1852), dentre outras obras, porém o primeiro livro de *O Capital*, publicado em 1867, é onde Marx aprofunda as análises a respeito do modo de produção capitalista, sua organização, conflitos e contradições econômico-sociais.

Os livros II e III, de *O Capital*, foram publicados por Engels, respectivamente, em 1885 e 1894. O livro IV, também conhecido como *Teorias da mais-valia*, foi publicado por Karl Kautsky, em 1905 e 1910. Há também um escrito intitulado *O Capítulo VI Inédito de O Capital*, que deveria se constituir o sexto capítulo do primeiro livro, segundo indicação de Marx, mas não chegou a ser publicado junto com o Livro I. Somente em 1933 seria publicado em Moscou (SIQUEIRA; PEREIRA, 2011).

Para Siqueira e Pereira (2011) a relevância científica de Marx se atrela à crítica da classe dominante e à organização dos explorados na tentativa de sobrepujar o abuso de classe, mostrar os conflitos e gerar novas possibilidades de superação para os trabalhadores.

Marx possibilitou a partir desse foco novos olhares que permitiram amplas e diferentes análises revolucionárias para o seu tempo, isso o faz ser atual e mostra a necessidade em discuti-lo em pleno século XXI.

## **2 Consciência e ideologia na visão de Marx**

O ser humano é um ser social e histórico que busca ao longo do tempo satisfazer suas necessidades materiais através do trabalho, e nesse movimento não há linearidade, pois se operam transformações e criações com possibilidades de significados que representam o momento histórico e suas contradições (ANDERY e SÉRIO, 2004).

Os sujeitos produzem o que pensam e esta produção de ideias, de representações e da consciência humana encontra-se em Marx (1846, p.20) que revoluciona todo o processo do pensar, da produção do conhecimento, ligados de forma direta à concretude da vida, pois são os indivíduos que produzem suas ideias e representações, pautadas pelas relações construídas

entre as forças produtivas, sustentada na afirmação de que “a consciência nunca pode ser mais do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real”.

No intuito de demonstrar parte da interpretação do significado da consciência dialogamos com a ideia de Marx (1846, p. 22) de que “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” o que nos faz perceber que as condições materiais provocam mudanças ao considerarmos as atividades humanas como transformadoras e fruto da consciência que o ser tem de si e do que o cerca.

Oliveira (2012, p. 18) explica que Marx compreende o ser humano por aquilo que realiza “o ser humano é compreendido por aquilo que faz, estando a gênese do pensamento na vida, na produção material”. A consciência não surge, então, de algo imaterial, esta assume caráter inteiramente material a partir dos escritos de Marx que sugere autonomia tanto à consciência quanto ao pensamento humano que produz e interage com a sociedade através de relações sociais de produção.

Marx enfatiza em *A Ideologia Alemã* (1845-46) que a consciência é um produto social e traz para a discussão a categoria trabalho através da divisão de classes e da divisão do trabalho, onde os sujeitos produzem suas ideias e estas representam um emaranhado de interesses oponentes que por sua vez fazem parte de uma determinada classe social com consciência autônoma. Para ele, a história é um processo em que a consciência do ser humano se edifica e progride.

Tanto que Siqueira e Pereira (2011, p. 12) complementam a relação entre o contexto histórico e a consciência onde apresentam a ideia de evolução desta e defendem a ideia de que:

Somente em determinadas condições históricas é que a consciência começou a se desenvolver, sob a base da matéria altamente evoluída (o cérebro) até chegar ao estágio atual. A consciência é, portanto, um estágio superior de desenvolvimento da matéria e só pode existir sob esta base material.

Em consonância com as discussões acima Marx (1845–1846, p. 140) faz um paralelo entre contexto histórico e consciência humana que vale a pena ressaltar: “a minha consciência é minha relação com o que me rodeia” evidencia com esta afirmativa que as condições materiais norteiam a consciência e esta é produto de relações estabelecidas com o coletivo em constante transformação, do mesmo modo que elabora novas formas de pensar e impulsiona o surgimento de outras necessidades, também conduz o ser humano ao empenhar-se por satisfazer essas vontades e isso se materializa através do trabalho.

Em análise sobre o pensamento de Marx no que diz respeito à consciência Manacorda (1996) afirma que a esta é uma das formas que o ser humano possui de se distinguir dos animais, a outra é quando inicia o processo de produção das suas formas de subsistência. Siqueira e Pereira (2011, p. 13) vão mais além e contribuem em relação à consciência a atividade material ao enfatizarem que:

A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparece aqui ainda como a emanção direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, na das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de todo um povo. São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar.

A produção e as forças produtivas envolvidas nesta análise demonstram que o trabalho está presente no processo de conscientização humana que para Marx garante autonomia, mas alerta para a possibilidade de alienação quando não existe crítica, pois como mostra Oliveira (2012, p. 19):

A autonomia da consciência e da razão para Marx é vista como alienação e passividade obscura. A consciência não crítica torna-se 'alienada' e ideológica. A alienação do ser humano seria a alienação da consciência de si e a verdade absoluta do idealismo Hegeliano que corresponde à ideologia da classe dominante. O sujeito pensante seria um ser humano de espírito falseado por diversas pressuposições ideológicas.

Em *A Ideologia Alemã* (1845 – 1846) Marx e Engels apresentam e discutem o conceito de Ideologia para além das propostas de Hegel onde já no prefácio da obra nos remete a refletir e criticar sobre o caráter idealista acrítico trazido pelo pensamento positivista e pelo idealismo Hegeliano ainda vigente, pois para Marx e Engels há necessidade da consciência crítica, onde a ideologia é um instrumento de domínio da classe hegemônica afirmando seus interesses como sendo necessidade do coletivo para desta forma manter a ordem e o status.

Além de tratar sobre o conceito de ideologia, no prefácio correspondente à *Contribuição A Crítica da Economia Política* Marx retorna com mais discussões sobre ideologia, porém em *Dezoito Brumário* é que aprofunda o termo abrangendo as visões sociais de mundo como afirma Löwi (2007, p. 101)

O que define uma ideologia (ou utopia) não é esta ou aquela ideia isolada, tomada em si própria, este ou aquele conteúdo doutrinário, mas uma ‘certa forma de pensar’, uma certa problemática, um certo horizonte intelectual [...]. De outro lado a ideologia não é necessariamente uma mentira deliberada; ela pode comportar uma parte importante de ilusões e de auto ilusões.

Para Marx a ideologia da classe dominante era profundamente absorvida pelos sujeitos que por sua vez se deixavam subordinar aos interesses do discurso hegemônico representante do poder econômico, por isso Löwi (2007) afirma que a ciência pautada na ideologia que construiu certo saber científico teve papel limitador do campo cognitivo, sugerindo que o conhecimento se relacionava de forma direta à posição ocupada na sociedade.

Sendo assim, “as concepções que os homens elaboram não tem apenas um caráter gnosiológico, isto é, relativo ao conhecimento da realidade, mas também ideológico, isto é, relativo aos interesses e necessidades humanas” (SAVIANI, 2005, p. 44).

A partir da consciência que o sujeito tem de si, das relações de produção, da vida como produto da materialidade humana é que Marx (1864-1865) discute ideologia em A Ideologia Alemã onde reafirma a existência das lutas de classes, os interesses antagônicos e conflituosos, onde esse movimento constante faz com que surjam novas relações de produção e exploração que por sua vez desnudam novas relações além de enfatizar a posição social da classe hegemônica como determinante ideológica.

É nesse sentido que Saviani (2005) afirma que o Estado mesmo sendo democrático acaba servindo à classe dominante é, portanto, caracterizado por expressar o poder político.

Nesse contexto o filósofo alemão aponta a ideologia articulada à consciência humana que expressa a forma de pensar e de construir relações com o meio em que viveu. Assim, foi a partir do pensamento marxiano que se rompe com o idealismo proposto por Hegel e se enaltece o poder do real, do pensamento crítico atrelado à consciência e à ideologia, da luta de classes, as concepções de ciência o que provocou avanços para a época e mostra nesses aspectos a atualidade de Marx.

### **3 A ciência na perspectiva de Marx**

Marx assumiu posicionamento antagônico ao pensamento hegeliano do século XIX, pois se firmou em análises até então não abordadas na época, mesmo considerando outros materialistas, contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento do pensamento científico e da ciência (SIQUEIRA e PEREIRA, 2011).



Discutindo ciência Marx aponta para novos horizontes rompe e supera a lógica existente em seu tempo bem como suscita a ideia de que a ciência, através do conhecimento produzido, oferece uma excelente ferramenta para se transformar a realidade. Carvalho (2000, p. 27) explica as possibilidades criadas pelo conhecimento científico em relação às transformações sociais, à criticidade no tocante a verdade e os interesses sociais na compreensão apontada por Marx:

O conhecimento científico, para Marx, é uma ferramenta de compreensão e de transformação da sociedade humana, o que implica a ausência de neutralidade da ciência, uma vez que se estará analisando sempre uma formação histórica de um determinado ponto de vista: o da classe explorada. O conhecimento que se pretende neutro é tratado como ideológico, isto é, são ideias produzidas pela classe que detém o poder e que são apresentadas como entidades, como verdades eternas, como universais ahistóricas. Na verdade, trata-se de uma universalização de interesses particulares, ou seja, uma classe apresenta os seus interesses como sendo os interesses de todos os membros da sociedade.

É nessa perspectiva que Andery e Sérgio (2004, p. 410) afirmam que a contradição entre o real e o movimento abarrotado de antagonismos conduz a situação de mutabilidade onde “o pensamento, a ciência deve buscar desvendar esse movimento que é a chave da compreensão, seja da economia, da história, seja de qualquer outra ciência”, pois a lógica das contradições reflete a concretude dos fenômenos, das relações, do conhecimento que formula caminhos para a ciência e para as transformações no mundo.

Dialogamos no intuito de ratificar a ideia supracitada com Oliveira (2012, p. 19) que nos assegura a centralidade dos pressupostos do materialismo estar “nos indivíduos reais [...] e em suas condições de existência material. E essa compreensão epistemológica materialista é significativa para a Ciência, porque adquire uma dimensão histórica e política [...] deixa de ser ‘neutra’ [...]”. A relevância está em considerar o contexto para deixar a neutralidade, em expressar por meio e fim a realidade vivida pelo ser humano que é social, histórico e político.

Expomos um fragmento do pensamento de Marx (1863 p. 2) para relacionar ciência e trabalho e reforçar a influência do capital:

Nesse processo, onde as características sociais de seu trabalho a eles se contrapõem, por assim dizer, capitalizadas (na maquinaria, por exemplo, os produtos visíveis do trabalho se revelam dominadores do trabalho), o mesmo se dá naturalmente com as forças naturais e com a ciência, o produto do desenvolvimento histórico geral em sua quinta-essência abstrata – elas os enfrentam como forças do capital. Na realidade separam-se da habilidade e do conhecimento do trabalhador individual e, embora na origem também sejam produto do trabalho, onde quer que entrem no processo de trabalho, apresentam-se incorporadas ao capital. O capitalista que emprega uma máquina não precisa ter o conhecimento de seu mecanismo. Mas, em relação aos trabalhadores, a ciência realizada na máquina se revela capital. E na realidade todo

esse emprego, fundado no trabalho social e em grande escala, da ciência, das forças naturais e dos produtos do trabalho só aparecem mesmo como meio de explorar trabalho, de apropriação de trabalho excedente, portanto, para o trabalhador, como aplicação das forças pertencentes ao capital.

A partir do pensamento marxiano Carvalho (2000, p. 42) mostra a importância da discussão epistemológica, contextualiza o século XX, ratifica a influência do período histórico e avança na atualidade, afirma que “a ciência é determinada pelas condições históricas das quais faz parte. [...] o produtor do conhecimento é tomado, desde o início da epistemologia, como um sujeito racional e livre, capaz de, por si só, elaborar pressupostos para a ciência”. Desta forma para ratificar que a vida social se modifica e traz com essas mudanças novas relações, o pesquisador supracitado contribui enfatizando que “o conhecimento científico e seus produtos determinam mudanças na vida social de forma tal que, atrelados a determinações socioeconômicas, passam a constituir novas formas de vida e de relações entre os homens” (p. 42).

É indispensável chamarmos para o debate Andery e Sérgio (2004) que compreendem e corroboram com Marx ao justificar as possibilidades de mudanças no mundo através do conhecimento científico, pois entendem que este expressa as transformações provocadas pela ciência de forma a representar claramente os interesses de uma classe social e é nesse sentido que se configura a parcialidade, a impossibilidade de neutralidade científica no meio social, histórico e político.

As contribuições de Manacorda (1996) baseado em Marx relacionado à ciência situam-se em complementar o aspecto em que há necessidade da ciência se distanciar da especulação e ser “operativa”, pois desta forma demonstrará o quanto o ser humano é capaz de imperar sobre a natureza de maneira independente e intencional.

Em virtude das contradições, da necessidade de transformações, da expressão da ideologia e da ciência a refletir as ideias e uma determinada classe social Marx defende a dialética como método científico pautado no movimento, no concreto, na teoria e prática fazendo parte da compreensão de mundo direcionado a elaboração do conhecimento que por sua vez geram ações que se concretizam em mudanças no âmbito social, político e histórico (OLIVEIRA, 2012).

A ciência na perspectiva de Marx inova e supera o pensamento do seu tempo, quebra os paradigmas hegelianos ao enfatizar o movimento e o vir a ser em articulação com a visão social de mundo de quem produz conhecimento científico e se traduz na pesquisa através do método dialético que consiste em refutar o idealismo de Hegel, e apresentar uma nova forma

de produzir conhecimento científico ao envolver no concreto, teoria, prática, contradições e transformações constantes dentro do contexto histórico, político e social.

#### **4 Contribuições do pensamento filosófico de Marx para a educação**

A educação está diretamente articulada ao modo de produção, à categoria trabalho, à sociedade com o seu contexto histórico estabelecido através dos antagonismos apresentados pela lógica da dinâmica do capital, nas relações de poder expressos de forma ideológica e suas consequências demonstradas através insatisfações reveladas pelas reivindicações e lutas.

No século XVIII e XIX mulheres e crianças trabalhavam de forma comparada aos homens, eram consideradas mão-de-obra pouco exigente como relata Marx (2011) o volume, tempo e intensidade de trabalho eram iguais independente de sexo ou idade.

Isso comprometeria negativamente a educação no caso das crianças que chegavam à exaustão e conseqüentemente apresentariam dificuldade no processo de aprendizagem, portanto pode-se dizer que a educação segundo Lombardi e Silva Filho (2013) é considerada como uma das extensões de vida do ser humano, sendo profundamente abalizada pelo movimento transformador da história dos modos de produção criados, vivenciados e desenvolvidos pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

Também os apontamentos de Silva (2012) contribuem no sentido de afirmar que a educação é determinada pelo modo de produção que assume o caráter impulsionador e demarcador de como a sociedade se organiza, se posiciona e decide nas diversas esferas organizacionais comandadas pela classe dominante.

Logo se faz indispensável pontuar a assertiva de Manacorda (1996, p. 58) que caracteriza a exploração desmedida sobre a classe trabalhadora ao afirmar que “todas as possibilidades de vida plenamente humana estão, pois, ligadas ao problema do tempo de trabalho que o capitalista tende a prolongar em benefício próprio,” ao implantar jornadas elevadas de trabalho em condições degradantes, desumanas para os trabalhadores sem considerar idade e gênero, sem oferecer perspectivas para progresso, desta forma o autor confirma a degradação humana quando atesta que há “atrofia moral e desolação intelectual” no processo educativo submetido ao poder da classe hegemônica.

O que foi explanado mais detalhadamente por Zanardini e Zanardini (2011) quando mostra que ao longo do processo de produção encontrava-se a força de trabalho infantil que cumpria elevadas jornadas que se fixavam muitas vezes com carga horária próxima a 16 horas

em condições desumanas, sem nenhum amparo legal ou dispositivo favorável expostos a toda a crueldade do capitalismo.

As relações de trabalho se perpetuam para além de uma simples troca, engendram-se como possibilidades de manipulação e exploração históricas. Por isso que Marx (1996, p. 346) reforça com seu aporte teórico que:

Durante parte do dia, a força precisa repousar, dormir, durante outra parte a pessoa tem outras necessidades físicas a satisfazer, alimentar-se, limpar-se, vestir-se etc. Além desse limite puramente físico, o prolongamento da jornada de trabalho esbarra em limites morais. O trabalhador precisa de tempo para satisfazer a necessidades espirituais e sociais, cuja extensão e número são determinados pelo nível geral de cultura. A variação da jornada de trabalho se move, portanto, dentro de barreiras físicas e sociais. Ambas as barreiras são de natureza muito elástica e permitem as maiores variações. Dessa forma encontramos jornadas de trabalho de 8, 10, 12, 14, 16, 18 horas, portanto, com as mais variadas durações.

As altas jornadas de trabalho condiziam com o tipo de educação historicamente elaborada pela classe dominante e não demonstrava sensibilidade em relação ao aluno, ao aprendizado e as condições de vida, pelo contrário, os interesses giravam em torno da produção e da capacidade de trabalho do indivíduo (SILVA, 2005).

Podemos enfatizar que a classe hegemônica criou a fragmentação do ensino assim como fez com o trabalho para adestrar e explorar o trabalhador a fim de reduzir qualquer perspectiva de crescimento trazemos para aprofundar esse diálogo, Manacorda (1996) que confirma o contexto degradante e segregador do trabalho infantil no século XIX onde as crianças que faziam parte da classe operária não tinham possibilidade sequer de estudar em instituições reservadas ao ensino permanecendo aprisionadas ao trabalho e ao capital.

Dentre as proposições de Marx sabemos que Ele não analisou a educação de forma profunda e específica, porém afirma que “os homens devem estar em condições de poder viver a fim de ‘fazer história’. Mas, para viver, é necessário antes de mais beber, comer, ter um teto onde se abrigar, vestir-se, etc.” (MARX, 1845 – 1846, p. 30), isto é, precisam de condições de sobrevivência que garantam a vida para poderem superar o aprisionamento que se manifesta pela miséria.

Marx revoluciona a educação, mostra crítica e ousada forma de abordagem presente na concepção de Oliveira (2006, p. 80) ao expor que: “Existe, por conseguinte, em Marx uma concepção revolucionária de educação subjacente a sua análise histórico-política da sociedade, além de conter elementos de crítica da educação burguesa e dos seus princípios liberais.” Além da proposição supracitada aprofundamos o debate com Marx e Engels (1998) e (2011) mostrando que são contrários à fragmentação do conhecimento explicitam a união

entre trabalho e ensino como sendo o alicerce da elaboração do homem onilateral, esboçam a educação aliada ao trabalho que proporcione a onilateralidade do ser humano através da proposta de criação de uma escola pública única (pautada na gratuidade, obrigatoriedade e no laicismo) e no “ensino politécnico”.

Marx e Engels (2011) e Manacorda (1996) apontam questões que vão de encontro às práticas bárbaras em relação ao trabalho quando diz que não se pode deixar crianças serem empregadas, sob uma exceção: de que o trabalho esteja em sincronismo com a educação. Apresentamos com base em Marx e Engels (2011, p. 85) uma nova visão sobre o ensino que se situa nas três esferas abaixo:

1) “Educação intelectual” - é o que não se classifica como de uso operativo, por exemplo: as artes;

2) “Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares” - educação física visando os movimentos corporais;

3) “Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais” – oferece instrumentos para o aprendizado global sem dicotomizar o conhecimento.

Para Marx e Engels (1978, p. 123) é através da educação que se encontrarão no seio da sociedade novas alternativas de sistematização e articulação de interesses coletivos. Tomando como base que “a escola primária obrigatória oferecerá tudo o que [...] seja suscetível de ter algum atrativo para o Homem, sobretudo os fundamentos e os resultados principais de todas as ciências que digam respeito às concepções do Mundo e da vida”.

Por outro lado, Folly (2010, p.2843) compara o trabalho e a educação na época de Marx com os dias atuais e aproxima as duas realidades expondo que:

Condições de degradação da classe trabalhadora levaram, ante sua própria precariedade, a lutas populares por melhores meios de trabalho, jornadas encurtadas, direitos mínimos a quem pouco ganhava por muito trabalhar – todas características ainda presentes na sociedade, mesmo porque, a lógica fundante do mercado capitalista pouco tem se alterado.

Oliveira (2013) também analisa a educação no pensamento marxiano e comparando-o com a atualidade diz que a escola e o sistema escolar ainda tem visível articulação com os interesses da classe dominante que se perpetua como agente controlador relaciona ainda as práticas pedagógicas com a dialética, explicitando relações conflituosas no tocante a

formulação de estratégias que ao longo do processo educacional tragam à práxis ações transformadoras.

Ao relacionar o momento histórico vivido por Marx no que aponta à educação percebemos que ele fez uma leitura crítica pertinente ao século XXI, apresentou a ideologia da classe dominante em conflito com a classe operária, caminhou para articular interesses coletivos no que tange o ensino, ao defender a escola pública única sem fracionar o conhecimento, como um instrumento que oferta possibilidades libertadoras, de transformação da sociedade, de caráter humanizador e desvinculada do poder relacionado à classe hegemônica, voltada para atender aos trabalhadores, dotada de autonomia e inserida no contexto histórico-político da sociedade.

### **Considerações finais**

Marx foi, dentre tantos adjetivos de excelência, um grande filósofo que esteve à frente do século XIX, foi bastante criticado tendo alguns pensamentos refutados por uns e elogiado servindo de mola propulsora para o desenvolvimento de outras ideias.

Representou um marco, um ponto de onde muitos partiram e fizeram história nas mais diversas áreas e a educação foi uma delas.

Impossível ter discutido pontos que trouxessem todas as respostas, porém instigou ideias para a reestruturação de teorias relacionadas à educação como a onilateralidade, a humanização, a criação da escola única, gratuita, pública que tomou como base a democracia, e a igualdade de direitos.

Marx combateu o pensamento dualista cartesiano, contribuiu com a formulação de novas bases científicas para a discussão sobre a produção do conhecimento, onde as ideias de ciência acrítica e neutra se abalaram e sugeriu nova roupagem à dialética hegeliana de onde partia do real e não mais do idealismo.

Foi contrário à exploração humana, defendeu mulheres e crianças mostrando-se avesso ao trabalho escravo. Valorizou e conectou a educação ao trabalho possibilitou dessa forma novos olhares sobre a humanização das relações de produção e ensino quando sugere a necessidade do descanso, do cuidar de si, em se ter mínimas condições de aprendizado e de vida.

Por fim possibilitou o entendimento do cenário educacional atual ao contestar os antagonismos e os conflitos presentes nas relações sociais presentes em sua época que se

expressam no cotidiano dos sujeitos contemporâneos e compõem as relações de trabalho fazendo parte do contexto educacional do século XXI.

Contribuiu para a educação atual ao fomentar a ideia de escola formadora de seres humanos onilaterais e críticos, mergulhados em contradições pautadas na dimensão histórica e política, direcionados para a transformação do mundo e de si mesmos através da práxis, contrário a dicotomização do conhecimento, sugeriu autonomia a escola, e mesmo que ela fosse do Estado ela teria gerência sob os aspectos educacionais, defendeu a união entre educação intelectual, corporal e tecnológica e iniciou o debate sobre educação transformadora e libertadora presente no século XXI.

## Referências

ANDERY, Maria Amália Pie Abid; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). In: ANDERY, Maria Amália Pie Abid et al (Org.) **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 14. ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2004.

CARVALHO, Alex et al. **Aprendendo Metodologia Científica**. São Paulo: O Nome da Rosa, 2000.

FOLLY, Felipe Bley. **Sobre Marx-Engels e Educação: Tentativas para entender o (não-) papel do Estado no sistema educacional**, 2010. Disponível em: [www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3863](http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3863). Acesso em 21.08.2014

LOMBARDI, José Claudinei; Silva Filho, Licínio de Sousa e. Educação e Ensino na obra de Marx e Engels. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 240-243, jan./jun. 2013.

LÖWI, Michael. **As Aventuras de Karl Marx Contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 1845-1846. Edição: Ridendo Castigat Moraes. 1999. Disponível em: [www.jahr.org](http://www.jahr.org) acesso em 21.08.2014.

\_\_\_\_\_. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. In: O Manifesto do Partido Comunista 150 anos depois. REIS FILHO, D. A. (org.). Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre Educação e Ensino**. Edição Eletrônica (e-book). Campinas Brasil, 2011. Disponível em: [www.eventohistedbr.com.br](http://www.eventohistedbr.com.br). Acesso em: 25. 09.14

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos**, 1863. Disponível em: <http://pcb.org.br/portal/docs/manuscritos.pdf> . Acesso em: 07.09.14.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Volume I, Livro Primeiro, O Processo de Produção do Capital, Tomo 1, Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo: SP, 1996.

MEHRINIG, Franz. **Karl Marx**: a história de sua vida. São Paulo: Editora José Luís e Rosa Sundermann, 2013.

OLIVEIRA, Francisco Gilson Rodrigues. **A Educação para transformação social e a consolidação da educação escolar burguesa**: antagonismos, distanciamentos e aproximações, Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2013.

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

\_\_\_\_\_. Racionalidade Científica Moderna. In: **Saberes Imaginários e Representações na Construção do Saber-Fazer Educativo de Professores(as) de Educação Especial**. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. São Paulo: PUC/SP, 2002. Elaborado para fins didáticos, Belém: UEPA, 2012.

SAVIANI, Demerval. Marxismo e Educação. In: LOSURDO, Domenico et al. Marxismo: mil vezes proclamado morto ele continua a pulsar no debate de ideias e no movimento revolucionário. **Princípios**: revista teórica, política e de informação. Nº 28 Dezembro 2005/Janeiro 2006.

SILVA, Joao Carlos da. Educação e Alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.19, p.101 - 110, set. 2005 - ISSN: 1676-2584.

SILVA, Cláudio Rodrigues da. Educação e ensino na obra de Marx e Engels. **Revista ORG & DEMO**, Marília, v. 13, n. 2, p. 133-138, Jul./Dez., 2012. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/> Acesso em: 10.09.14

SIQUEIRA, Sandra M. M.; PEREIRA, Francisco. **Aspectos da vida e da obra de Marx e Engels**. Lemarx, 2011.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza; ZANARDINI, João Batista. **Educação em Marx e Engels**: algumas reflexões. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Marxismo, Educação e Emancipação Humana. UFSC, Florianópolis – SC – Brasil, 2011.



## **TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA A GESTÃO ESCOLAR**

Jakson José Gomes de Oliveira

### **Resumo**

Este estudo teve por objetivo geral verificar as contribuições epistemológicas da Teoria Geral da Administração e sua aplicação na gestão escolar. Seus objetivos específicos foram: conceituar administração e Teoria Geral da Administração; estabelecer relação entre Teoria Geral da Administração e gestão escolar; identificar quais são as contribuições da Teoria Geral da Administração para a organização pedagógica da escola. Metodologicamente o estudo caracterizou-se como descritivo exploratório, se apoiou em uma base teórica consistente por meio da pesquisa bibliográfica constituída pela análise de textos publicados, tanto na literatura especializada, como em periódicos (impressos e/ou disponibilizados na Internet). Expressivos teóricos e autores como Chiavenato (2003), Katz (1995), Drucker (2004), Paro (2008) e Martins (2008), Oliveira (2011) e Gramsci (1991) deram suporte ao estudo. Com a realização do estudo concluiu-se que a Teoria Geral da Administração é de suma importância para a melhoria da gestão escolar, uma vez que ao se aplicar fundamentos administrativos na escola perspectiva-se a melhoria da qualidade do ensino, melhor atendimento a comunidade escolar e elevação dos índices de avaliação, garantindo assim, uma gestão eficaz que proporcione uma escola pública de qualidade.

**Palavras-Chave:** Educação. Administração. Gestão escolar.

### **Introdução**

Atualmente o ser humano vive em uma sociedade complexa, numa era de mudanças e incertezas, a era da informação e tecnologia, que traz novos desafios para a sociedade e organizações, sobretudo na sua administração.

A administração “trata do planejamento, da organização (estrutura), do controle e da direção de todas as atividades diferenciadas pela divisão de trabalho que ocorra na organização” (CHIAVENATO,2003, p.2). Ela é importante para a existência e a sobrevivência, constituindo o sucesso ou insucesso das organizações. Sem a administração as organizações não teriam condições de se sustentar. Vista desta forma, a Teoria Geral da Administração é fundamental para o sucesso ou insucesso das organizações, incluso aqui, as instituições de ensino.

Não podemos esquecer que a escola, ou melhor, a política educacional não é neutra, encontra-se enovelada por interesses divergentes. Uma vez que a escola pode servir de local de reprodução de conhecimentos, ou local que possibilite as mudanças na estrutura hegemônica,

como pontua Gramsci (MARTINS, 2008) o debate de mudança hegemônica (superestrutura) se faz também no campo ideológico, sendo assim, a concepção de administração do gestor escolar (Teoria Geral da Administração) assumida pelo Diretor da Escola determina o encaminhamento das ações da instituição, tendo um posicionamento reprodutor de conhecimentos, ou de um aparelho ideológico que venha proporcionar mudanças sociais. “Para Marx a superestrutura é o momento secundário e subordinado, em Gramsci é o inverso. E esta visão gramsciana permite melhor avaliar o papel ideológico e dirigente, o valor do processo educativo”. (OLIVEIRA, 2011, p.84)

Mediante o exposto não se questiona a importância de uma boa administração para o contexto escolar, mais sim, quais as contribuições da Teoria Geral da Administração e sua aplicação na gestão escolar? No intuito de responder ao questionamento efetuado foi elaborado este estudo. Ele se justifica porque a constante necessidades de mudanças deram origem a busca da melhoria do processo administrativo (gestão) nas organizações escolares, haja vista que toda instituição de ensino necessita ser administrada, bem como de uma teoria que oriente o gestor escolar neste processo. Nesse sentido, conhecer os fundamentos da Teoria Geral da Administração passa a ser uma necessidade básica para os gestores escolares das organizações, sejam elas de cunho público ou privado.

O estudo tem por objetivo geral verificar as contribuições epistemológicas da Teoria Geral da Administração e sua aplicação na gestão escolar. Seus objetivos específicos são: conceituar Administração e Teoria Geral da Administração; estabelecer relação entre Teoria Geral da Administração e gestão escolar; identificar quais são as contribuições da Teoria Geral da Administração para a organização pedagógica da escola.

Metodologicamente o estudo caracteriza-se como descritivo exploratório, e se apóia em uma base teórica consistente por meio da técnica bibliográfica constituída pela análise de textos publicados, tanto na literatura especializada, como em periódicos (impressos e/ou disponibilizados na Internet). Expressivos teóricos e autores como Chiavenato (2003), Katz (1995), Drucker (2004), Paro (2008) e Martins (2008) deram suporte ao estudo.

O artigo foi organizado em tópicos: O primeiro apresenta a Introdução; no segundo o Desenvolvimento do estudo dividido em seções que tratam da Teoria geral da administração e educação, que por sua vez corrobora para a compreensão das teorias da administração; por conseguinte, Conceituando administração e teoria geral da administração destaca os conceitos de administração e sua teoria; Na Teoria geral da administração e gestão escolar estão presentes as concepções de gestão escolar utilizadas hoje nas escolas. No terceiro tópico, Contribuições epistemológicas para a gestão escolar, aborda o conceito de epistemologia e

suas contribuições para a gestão escolar. E, por fim, as Considerações Finais que apresentam os argumentos mais relevantes considerados pelo autor do artigo, no entendimento da aplicação da Teoria Geral da Administração e contribuição da epistemologia na gestão escolar.

## **1 Teoria geral da administração e educação**

### **1.1 Conceituando administração e teoria geral da administração**

A palavra administração, de acordo com Chiavenato (2003) vem do latim, *ad* que significa direção, tendência para, e *minister* que significa subordinação ou obediência, ou seja, quem realiza uma função sob comando de outra ou presta serviço a outro. Para Maximiano (1997), administrar é um trabalho em que as pessoas buscam realizar seus objetivos próprios ou de terceiros (organizações) com a finalidade de alcançar as metas traçadas.

A administração enquanto área de conhecimento é complexa e cheia de desafios, mas toda organização, segundo Carvalho e Andrade (2002), necessita ser administrada para que uma gestão eficaz. A administração está presente em todas as organizações que compõe a sociedade moderna, elas “são sempre heterogêneas e diversificadas, ou seja, não existem semelhantes, existem as não lucrativas como: igreja, entidades filantrópicas e serviços públicos, e também aquelas que visam lucros como as empresas “(CARVALHO e ANDRADE, 2002, p. 32).

A administração é estudada pela Teoria Geral da Administração, campo do conhecimento humano que se ocupa do estudo da aplicação da gestão em organizações lucrativas (empresas) e não lucrativas (instituições escolares), sendo que:

[...] ...O profissional que utiliza a Administração como meio de vida, pode trabalhar nos mais variados níveis de uma organização: desde o nível hierárquico de supervisão elementar até o nível de dirigente máximo do organização. Pode trabalhar nas diversas especializações da Administração: seja a Administração da Produção (dos bens ou dos serviços prestados pela organização), Administração Financeira, ou Administração de Recursos Humanos, Administração Mercadológica ou ainda a Administração Geral. Em cada nível e em cada especialização da Administração, as situações são muito diferentes (CHIAVENATO, 2003, p. 2).

A Teoria Geral da Administração proporciona eficiência e eficácia com efetividade às empresas. De acordo com Maximiano (1997), dependendo da forma como as organizações são administradas, elas podem se tornar eficientes e eficazes ou ineficientes e ineficazes, podendo as mesmas se tornar um problema em vez de solução. A “eficiência realiza tarefas de

maneira inteligente, com o mínimo de esforço e com o melhor aproveitamento possível dos recursos [...] eficácia é o conceito de desempenho que se relaciona com os objetivos e resultados” (MAXIMIANO, 1997, p. 115).

A Teoria Clássica ou Geral da Administração, escola de pensamento administrativo foi idealizada, segundo Bertolli (2014), a partir da década de 1910, e foi desenvolvida por Jules Henry Fayol (1841-1925) engenheiro de minas, francês, nascido em Constantinopla (atual Istambul, na Turquia). O foco da teoria de Fayol é o de aumentar a eficiência da empresa através de sua organização e da aplicação dos princípios gerais da administração com bases científicas. Ele definiu os princípios gerais da Administração em: divisão do trabalho; autoridade e responsabilidade; disciplina; unidade de comando; unidade de direção; prevalência de interesses gerais; remuneração; centralização; hierarquia; ordem; equidade; estabilidade dos funcionários; iniciativa; e espírito de equipe.

Desde cedo, segundo Bertolli (2014), Fayol estudou como organizar o quadro de pessoal, buscando definir as responsabilidades em todos os níveis organizacionais, desde a sua cúpula administrativa, buscando separar os conhecimentos tecnológicos das habilidades administrativas. Preocupou-se muito com a função administrativa da direção, pois acreditava que a habilidade administrativa era a mais importante que se requeria da direção da empresa.

Para Fayol (apud. BERTOLLI, 2014) as funções administrativas (prever, organizar, comandar, coordenar e controlar) são localizáveis em qualquer trabalho do administrador em qualquer nível ou área da empresa. Mas, para que a instituição tenha sucesso é necessário que se tenha gestores eficazes. De acordo com Drucker (2011) a eficácia da gestão está ligada diretamente ao desempenho da equipe gestora, sendo que o gestor eficaz deve possuir algumas características elementares que muitas vezes são esquecidas como: definir como usar e não usar o tempo; contribuir efetivamente para a organização e estimular seus colaboradores a fazer o mesmo; designar atividades para seus colaboradores com base em seus pontos fortes; estabelecer prioridades de longo prazo; levar em conta diversos pontos de vista e, realizar escolhas com base nessas opiniões.

Na sociedade do conhecimento um trabalhador que tenha habilidades e conhecimentos pode vir a ser um bom gestor. Para tanto, não deve apenas obedecer a ordens, tem de assumir responsabilidades, contribuir com seus conhecimentos e, tomar decisões que venham contribuir com o desenvolvimento (crescimento) da organização. A administração escolar não é diferente, pois o gestor (diretor) é o responsável por instigar a equipe gestora (diretor, vice-diretor e coordenadores) a criar um sentimento de pertencimento. Em outras palavras, o gestor

“é o responsável pelas ações e pelas decisões destinadas a contribuir com a melhoria do desempenho da organização” (DRUCKER, 2011, p. 25).

Sendo assim o gestor deve ter uma filosofia, uma concepção de mundo que corrobore um trabalho conjunto de ações para melhoria do ensino aprendizagem, não destacando essa opção filosófica e política em busca de uma escolha crítica, “É por isso, portanto, que não se pode destacar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção de mundo são, também elas, fatos políticos”. (GRAMSCI, 1991a, p.14-15).

## **1.2 Teoria geral da administração e gestão escolar**

Na sociedade contemporânea não existem organizações iguais. De acordo com Chiavenato (2003) cada uma possui especificidades que a diferenciam das outras, da mesma forma que não existem pessoas iguais, sendo diferenciadas por suas condutas e comportamentos.

No serviço público educacional no processo de admissão do gestor escolar (administrador/diretor) muitas vezes não é levado em conta a sua qualificação e experiência profissional, mas sim, a sua vinculação aos partidos políticos que estão no poder, em alguns casos não atendendo nem sequer o art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9394/96 quando ela ressalta que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A gestão do trabalho educativo, segundo Bartnik (2011), assume diferentes conotações de acordo com a concepção que seus dirigentes detêm sobre educação, ensino-aprendizagem, formação humana e papéis dos sujeitos desse processo. No entanto, a gestão escolar não pode estar desvinculada da formação humana, moral e científica, pois ela é determinante na forma de gestão que será assumida pela equipe gestora da instituição escolar.

Todas as formas de gestão sofrem o impacto e as implicações das teorias da administração haja vista que todas as organizações influenciam e são influenciadas por fatores internos e externos. “A escola, sendo uma instituição da sociedade civil, influencia contextos que são considerados fatores externos, como o histórico, o social e o econômico, e influenciadas por eles” (DOWBOR 2001 *apud*. BARTNIK, 2011, p. 42).

A gestão empresarial, marcada pela visão capitalista que se espalhou na maioria das sociedades, influencia diretamente na gestão pública (escolar), embora tenha objetivos diferentes a sua visão de administração muitas vezes é confundida pelos gestores escolares.

A diferença entre gestão escolar e empresarial é apresentada por Bartiniki (2011) no Quadro 01, quando ela determina algumas prioridades para uma e outra.

**Quadro 01 – Prioridades da gestão empresarial e gestão escolar**

<b>GESTÃO EMPRESARIAL</b>	<b>GESTÃO ESCOLAR</b>
Os aspectos técnicos, administrativos e burocráticos.	As condições para que se cumpram os fins da educação.
Os métodos de gerência e controle.	Os aspectos pedagógicos em detrimento da produção material.
A divisão pormenorizada do trabalho para atingir seus objetivos.	As condições para a construção de referências que “possibilitem a realização humana pela vida digna e participativa em todas as formas de produção da existência”.

Fonte: (BARTINIKI, 2011, p. 47)

Quanto às habilidades necessárias, segundo Katz (1995), é imprescindível que o gestor empresarial ou escolar possua habilidades técnicas, humanas e conceituais, de acordo com o grau gerencial, nível de responsabilidade e formação profissional (Quadro 02).

**Quadro 02 - Habilidades Gerenciais**

Administração Superior	Habilidades Conceituais
Gerência Intermediária	Habilidades Humanas
Supervisão de Primeira linha	Habilidades Técnicas

Fonte: Adaptado de (KATZ, 1995, p. 33-42)

Para atingir a eficácia ou sucesso no processo administrativo, segundo Katz (1995), o administrador depende de seu desempenho e forma de lidar com as pessoas, sendo que as habilidades técnicas estão relacionadas ao conhecimento de métodos, equipamentos relacionados com a atividade gerencial do administrador, que por sua vez é um supervisor de primeira linha responsável por executar esta função através de sua instrução, experiência e educação. Já, as habilidades humanas são entendidas como à capacidade que o administrador

tem em liderar e trabalhar com pessoas, um gerente intermediário que compreende atitude e motivação aplicando uma liderança eficaz.

As habilidades conceituais envolvem a capacidade de compreender a organização, formular estratégias e planejar ações. Estas habilidades permitem que a pessoa se comporte de acordo com os objetivos da organização como um todo, e não apenas de acordo com objetivos e as necessidades de um grupo intermediário.

As habilidades citadas devem estar presentes tanto na gestão empresarial como na escolar, o que diferencia as duas é que as empresas privadas visam à produção capitalista e o lucro, enquanto a escola pública forma para a vida e o trabalho, tendo seu valor de mensuração dificilmente identificado. Nos dizeres de Paro (2008, p.126):

A diferença das empresas em geral, que visam à produção de um bem material tangível ou de serviço determinado, imediatamente identificável e facilmente avaliáveis, a escola visa fins de difícil identificação e mensuração, que devido ao seu caráter, de certa forma, abstrato, quer em razão do envolvimento inevitável de juízos de valor em sua avaliação.

A empresa e escola têm finalidades diferentes, a primeira de elementos facilmente determinados (produção de bens materiais ou serviços), a segunda que apesar do inevitável juízo de valor quanto ao seu funcionamento tem como especificidade ser uma instituição prestadora de serviço, uma vez que lida diretamente com o elemento humano (o aluno). A escola recebe influência direta do contexto social, bem como, a educação que se estabelece abstrata, não possui um caminho único e eterno, porém dentro dos aspectos sociais também permanece complexa.

### **1.3 Teoria da administração e organização pedagógica da escola**

A escola tem por pressuposto básico princípios administrativos semelhantes aos realizados nas empresas capitalistas, chamados de administração geral, com validade universal. Mas, segundo Paro (2008), para lidar com as especificidades das organizações (neste caso a escola) é necessário que sejam implantados mecanismos da administração, como gerência (direção) e divisão de trabalho (supervisão, coordenação, etc.), todavia, como organização a escola precisa ser administrada.

A administração escolar, conforme Paro (2008), deve estar comprometida com a transformação social, deve ter seus objetivos voltados aos interesses sociais, isso implica em reflexões e questionamentos sobre os objetivos da gestão escolar, que de modo geral não vem

sendo bem explicitados no processo de administração escolar. Para Paro (2008) a administração escolar tem seu caráter conservado pela teoria, portanto é de se esperar que na prática ela apresente uma relativa dimensão progressista, advinda da aplicação dos métodos e técnicas adotadas na empresa capitalista.

A gestão está vinculada a uma filosofia do administrador, ou seja, a uma concepção de mundo que segundo Martins (2008, p. 150) “pode estar a serviço da hegemonia vigente ou servir ainda como elemento contra-hegemônico”.

Atualmente, os aspectos sociais defendem uma administração participativa (gestão democrática), mas o que vem ocorrendo, segundo Paro (2008), é a implantação de interesses políticos em detrimento ao caráter transformador que contribui para distribuição dos saberes historicamente acumulado. A administração escolar como “*sine qua non*” poderia se reverter em possibilidades de transformação, opondo-se aos interesses de conservação social, contribuindo para a instrumentalização cultural das classes trabalhadoras, ajudando no desenvolvimento social da comunidade onde a escola está inserida. Nesse sentido, o sucesso esperado para a gestão escolar é o processo democrático, para tanto, é necessário o envolvimento de todos os atores que compõem a comunidade escolar e a construção de um instrumento de democracia, ou seja, a construção e materialização do Projeto Político Pedagógico (PPP) que, segundo Moura (2008), estabelece relações com a organização curricular apontando caminhos para a qualidade da educação. Nos dizeres de Veiga (2006, 2006, p.18) a gestão escolar democrática:

[...] implica em uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares [...] implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares.

A gestão escolar precisa romper com as práticas autocráticas em seu cotidiano, mas para isso é necessário que haja um deslocamento da tomada de decisões que não admita mais a centralização nas mãos de um só indivíduo (o diretor) ou de pequenos grupos hegemônicos (diretor/coordenação), desconsiderando a multiplicidade de experiências e olhares que compõem a comunidade escolar.

A ideia de democracia que ainda persiste no âmbito educacional em muitos lugares é a de que a gestão democrática resume-se na eleição de dirigentes escolares, fato este que, demonstra um avanço fundamental, mas somente isso não caracteriza uma gestão como



democrática. Nesse sentido, entende-se que a administração escolar precisa de fato ser democrática, todavia, não se devem deixar de lado os pressupostos teóricos dos fundamentos da administração, uma vez que apesar de muitos professores encherem o processo administrativo como continuação dos processos administrativos de empresas capitalistas, compreende-se que a escola deve ser administrada, sendo assim, deve-se aplicá-los nos processos administrativo da escola.

#### 1.4 Concepções de gestão escolar

A especificidade da administração gestão escolar deve estar voltada para a transformação social, na fundamentação e articulação dos objetivos educacionais representativos dos interesses das camadas sociais dominadas da população com um processo pedagógico específico.

O quadro 03 elaborado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 327) irá explicitar com clareza as principais características de cada uma dessas concepções de organização e gestão escolar e contribuir para compreendermos as práticas de gestão que se estabelecem no dia a dia das nossas escolas.

**Quadro 03- Características das concepções de gestão escolar**

<b>TÉCNICO-CIENTÍFICA</b>	<b>AUTOGESTIONÁRIA</b>	<b>INTERPRETATIVA</b>	<b>DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho escolar.</li> <li>-Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridades do que outros.</li> <li>-Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas e regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), descuidando-se, às vezes, dos objetivos específicos da instituição escolar.</li> <li>-Comunicação linear</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tende a negar a autoridade e as formas centralizadas de poder, valorizando a construção de normas e de regulamentos pelo próprio grupo.</li> <li>- Vincula as formas de gestão interna com as formas de autogestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político).</li> <li>- Há decisões coletivas (assembleias, reuniões) e eliminação de todas as formas de exercício de autoridade e de poder.</li> <li>- Enfatiza a auto-organização do grupo de pessoas da instituição por meio de eleições e de alternância no exercício de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola é uma realidade social subjetivamente construída, não dada nem objetiva.</li> <li>- Privilegia menos o ato de organizar e mais a “ação organizadora” com valores e práticas compartilhados.</li> <li>- A ação organizadora valoriza muito as interpretações, os valores, as percepções e os significados subjetivos, destacando o caráter humano e preterindo o caráter formal, estrutural, normativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola.</li> <li>- Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela.</li> <li>- Qualificação e competência profissional.</li> <li>-Busca objetividade no trato das questões da organização e da gestão mediante coleta de informações reais.</li> <li>- Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico,</li> </ul>

<p>(de cima para baixo), baseada em normas e regras.</p> <p>-Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas.</p>	<p>funções.</p> <p>- Recusa as normas e os sistemas de controles, acentuando a responsabilidade coletiva.</p> <p>- Acredita no poder instituído da instituição e recusa todo poder instituído. O caráter instituinte dá-se pela prática da participação e da autogestão, modos pelos quais se contesta o poder instituído.</p> <p>- Enfatiza as inter-relações mais do que as tarefas.</p>		<p>acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões.</p> <p>- Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados.</p> <p>- Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações.</p>
--	--	--	---

Fonte: Bartnik (2011, p. 75)

Técnico-científica – Baseia-se na hierarquia de cargos e de funções, nas regras e nos procedimentos administrativos, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 324), apresenta como sua versão mais conservadora a denominada administração clássica ou burocrática. A versão mais recente é conhecida como modelo de gestão da qualidade total (GQT), o modelo GQT é originário da administração japonesa e tem o foco na participação dos colaboradores, resultando em altos índices de produtividade e de eficiência das tarefas propostas.

Autogestionária - Fundamenta-se na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição escolar.

Interpretativa – Contrapõem-se fortemente à concepção técnico-científica por priorizar a análise dos processos de gestão e de organização como uma construção social.

Democrático- participativa – Baseia-se na relação entre a direção e a participação dos membros da equipe, prioriza os objetivos assumidos por todos e a tomada de decisões coletivas. Conforme Bartnik(2011):

O diretor e a equipe pedagógica devem promover muitos momentos para estudar, pensar, planejar, acompanhar, avaliar, enfim, fazer com que a gestão da escola garanta, por meio do movimento de ação- reflexão, a aprendizagem do exercício da democracia. (BARTNIK, 2011, p. 90).

A prática da GQT parte de um conceito, de uma filosofia, de uma cultura e de um método de trabalho. A gestão escolar que atua com tais princípios preocupa-se com a satisfação das pessoas; por tanto, cada colaborador, deve estar ciente dos objetivos de sua

função, a fim de que o processo pelo qual seja responsável atenda às expectativas dentro das instituições, a melhoria pela qualidade total visa a aumentar a produtividade, não porque as pessoas trabalham mais, mas porque as pessoas passam a ter maior conhecimento sobre suas tarefas, na medida em que se envolvem mais e, então, atingem melhores resultados.

Todavia, deve-se levar em consideração que a GQT está ligada a satisfação de clientes e economia de recursos, sendo assim, está dentro de preceitos neoliberais, necessitando ser reformulada para o ambiente escolar, buscando desvincular a mesma do modelo economista proposto para a educação.

Dessa forma a GQT dá visibilidade às ações que se desdobram na escola, observando os conceitos e os modos operacionais propostos, valorizando os projetos que se propõem à formação integral dos alunos e contribuindo para que sejam bem sucedidos, assim como o planejamento do projeto político pedagógico da escola que deve ser desenvolvido com professores, funcionários, pais, alunos e membros da comunidade podendo dar prioridade aos conteúdos que irão instrumentalizar e capacitar os indivíduos para uma leitura do mundo em que estão inseridos, dando respostas coerentes às exigências da sociedade, confrontando com criticidade os diversos saberes.

Cabe destacar que a participação da comunidade no âmbito escolar é de suma importância para que a escola possa encaminhar as decisões coletivamente, melhorando assim o diálogo e a parceria transformando a elaboração do P. P. P. num precioso momento de envolvimento da escola com a comunidade, isto é, em parceria e diálogo contribui significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, pois os pais/responsáveis participam da vida escolar dos filhos, ajudam nas tarefas, se envolvem com a vida da instituição e se sentem responsáveis por ela, a escola passa a ser um espaço de aprendizagem e vivência de uma sociedade mais justa e igualitária, sendo assim a democracia participativa pressupõe uma sociedade civil politicamente preparada e consciente quanto aos direitos e deveres necessários para a concretização de causas coletivas.

Participação democrática na gestão escolar é fundamentada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.328), que relacionam o conceito de autonomia. Para os autores,

O conceito de participação fundamenta - Se no princípio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomadas de decisão, sua realização concreta nas instituições dá-se pela participação livre na escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho. (BARTNIK, 2011, p. 97).

A autonomia na escola requer o envolvimento de todos na organização, operacionalização e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos, de forma a refletir permanentemente sobre os objetivos sociopolíticos da instituição escolar, o que requer dos educadores que atuem com profissionalismo nesse processo como um organismo conforme aponta Gramsci (1991, p 38-39), “o indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos”, contribuindo neste processo de formação de conhecimento (político e social) com base epistemológica em um processo educacional.

## **2 Contribuições epistemológicas para a gestão escolar**

A epistemologia é a ciência que estuda o conhecimento, e a gestão escolar como ciência da administração está presente nas organizações de ensino, portanto, não poderia deixar de contribuir com a formação do sujeito envolvido neste processo de ensino, sendo assim, a epistemologia está presente neste ambiente de gestão como conhecimento e ciência que contribui para o aperfeiçoamento do conhecimento científico, conceituando e aprimorando os estudos da gestão enquanto ciência.

A escola é um aparelho ideológico do estado, faz parte da superestrutura que é historicamente usada para formação e manutenção do poder hegemônico, em momentos como reprodutora da ideologia dominante.

Gramsci, tomando como referência Marx, desenvolveu o conceito Marxista de superestrutura e o elevou a uma importante posição para o funcionamento das sociedades. [...] Para Marx a superestrutura é o momento secundário e subordinado, em Gramsci é o inverso. E esta visão gramsciana permite melhor avaliar o papel ideológico e dirigente, o valor do processo educativo. (OLIVEIRA, 2011, p.84).

Todavia, conforme enfatiza Oliveira (2011), o valor ideológico e o processo educativo devem ser reavaliados, pois esse debate também pode ocorrer na superestrutura, diferentemente do que Marx enfatiza, uma vez que para Gramsci o debate ideológico é político, portanto é papel da escola. A formação epistemológica do gestor proporciona uma posição política e ideológica que vem contribuir para o debate na superestrutura (na escola).

A estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo – contraditório e discordante – das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Disso decorre só um sistema totalitário de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a inversão da práxis. (GRAMSCI, 1991, p.52, grifos do autor).

Gramsci enfatiza o campo da superestrutura como ideológico, nos quais estão presentes as formas jurídicas, filosóficas, religiosas, políticas e culturais como *locus* onde pode ocorrer o questionamento e transformação da sociedade, de seu modo de produção, sendo a escola local que proporciona o conhecimento não pode deixar de fazer parte desta transformação social, todavia um passo importante é aplicar os fundamentos epistemológicos na gestão escolar, desenvolvendo, dessa forma, as capacidades críticas do gestor e consequentemente ao ambiente escolar.

O gestor recebe influência direta do poder hegemônico em suas ações, embora se destaque várias formas de gestão, a hegemonia pode definir o teor educacional, bem como, as ações administrativas da escola. Para Gramsci (1991) a sociedade civil é definida em função da Hegemonia: Hegemonia Política e Hegemonia Cultural de um grupo social sobre toda a sociedade.

A categoria hegemonia é fundamental no pensamento Gramsciano, significa: Poder, Direção ou Dominação-Consenso.

Dominar é igualmente governar, ser chefe, mandar. Por outro lado, dirigir equivale a guiar, conduzir, ser líder. É na união desses elementos que constitui o conceito pleno de hegemonia. (JESUS, 1989, p. 32 Apud OLIVEIRA, 2011, p. 85).

Nesse sentido, o gestor não pode se identificar como um dominador do ambiente escolar, mas como um guia que conduz o processo de administração da escola.

O conceito de hegemonia aqui abordado é entendido como:

A Hegemonia é a capacidade de direção cultural ou ideológica de uma classe sobre o conjunto da sociedade, é também uma relação de dominação entre dirigentes e dirigidos, responsável pela formação de um grupo orgânico e coeso em torno de princípios e necessidades defendidas pela classe dominante (OLIVEIRA, 2011, p. 85).

Sendo assim, os dirigentes, seja de primeiro ou de escalões secundários estão naturalmente ligados à ideologia dominante, todavia, cabe ao gestor escolar, envolver em seu processo de gestão, ações que venham incluir essa comunidade na formação educacional, uma ação epistemológica que proporcione a contribuição para uma sociedade coletiva.

Contudo, as contribuições da epistemologia à teoria geral da administração serão fundamentais para uma equalização social, contribuindo para a visão dialética de construção e reconstrução do conhecimento científico, sem desvincular-se dos fenômenos sociais presentes no ambiente escolar.

## Considerações finais

Ao término deste estudo pode-se afirmar que ele atingiu aos objetivos a que se propôs, tendo em vista que demonstrou a importância da epistemologia para a formação do gestor, a partir de uma posição política crítica, visão filosófica que pode utilizar os aportes da Teoria Geral da Administração para o contexto escolar, contribuindo para a construção do conhecimento científico e aplicando no contexto escolar. Com a realização deste estudo constatou-se que:

Independente do tipo de instituição (pública ou privada) o processo administrativo é de suma importância, haja vista que, quando privada se mal administrada pode ter pouco tempo de sobrevivência no mercado, quando pública percebe-se a má qualidade na oferta de serviços à população.

A gestão está ligada a filosofia de vida do gestor, que pode somar forças sendo um construtor da intelectualidade orgânica a serviço das classes populares, contribuindo para uma escola que constitua sua participação no campo ideológico para romper com a hegemonia dominante.

Conclui-se que a Teoria Geral da Administração é de suma importância para a melhoria da gestão escolar, uma vez que ao aplicar os fundamentos epistemológicos e administrativos na escola perspectiva-se a melhoria da qualidade do ensino, atendimento a comunidade escolar e elevação dos índices de avaliação, garantindo assim, uma gestão eficaz que proporcione uma escola pública de qualidade.

## Referências

- ANTONIALLI, Luiz Marcelo, **Contabilidade Gerencial**. Lavras-MG. UFLA/FAEP, 2001.
- BARTINI, Helena Leomir de Souza. **Gestão educacional**. Curitiba-PR: IBPEX, 2011.
- BERTOLLI, Daniel. **Teoria Clássica da Administração**. Disponível em:  
[http://danielbertoli.synthasite.com/resources/aulas/ADM\\_TGA2.pdf](http://danielbertoli.synthasite.com/resources/aulas/ADM_TGA2.pdf). Acesso em abr. 2014.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. Brasília: Editora Nacional, 1996.
- CARVALHO, Francisval de Melo, ANDRADE, José Geraldo, **Fundamentos de Administração**. Lavras-MG, UFLA/FAEP, 2002.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- DRUCKER, Peter. **Peter Drucker na prática**. Rio de Janeiro: Compus, 2004.
- DRUCKER, Peter. **O Gestor eficaz**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 9e. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 11-72.

KATZ, Robert L. Skills of an Effective Administrator. **Harvard Business Review**, jan/fev. 1995, p. 33-42.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, J. F. D.; TOSCHI, MS. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 3ª ed. São Paulo: Cortez 2003.

MARTINS, Marcos França. Conhecimento e disputa pela hegemonia: Reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANE, Dermeval (orgs.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos** – 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

MAXIMINIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

MOURA, Dante. **A organização curricular do ensino médio integrado a partir de seus eixos estruturantes: trabalho, ciência, tecnologia e cultura**. Texto apresentado no seminário Desafio da construção do Ensino Médio Integrado no Estado do Pará. 15 págs. Belém/Pará, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução a crítica**. 15ª ed. São Paulo-SP: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Concepção histórico-dialética de Antonio Gramsci (1891-1937)**. Filosofia da Educação: reflexões e debates. p. 82-91. 2e. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 2006.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO

Jefferson Luis da Silva Cardoso

### Resumo

Este artigo é parte integrante das atividades realizadas na disciplina de Epistemologia e Educação do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará e tem como objetivo principal refletir sobre a formação de professores na perspectiva do multiculturalismo existente na educação. O debate que se faz sobre a formação dos professores hoje tem se preocupado em considerar as diversas formas de pensar e agir dos homens, no sentido de promover uma educação que seja adequada, ou ao menos adaptada às diferenças culturais de gênero, raças, étnica e identitária dos grupos que temos em nossa educação. Assim, buscou-se apoio nos estudos de Oliveira (2011); Macedo (2014); McLaren (1997); Candau (2008); Arroyo (2008); Canen; Xavier (2011); Freire (2013); Imbernón (2011); Silva; Brandim (2008); Walsh (2009) e Luckesi (1994), por sistematizarem questões importantes sobre a formação de professores, a educação, o multiculturalismo tão presente e forte na sociedade atual.

**Palavras-chave:** Educação, Formação de Professores e Multiculturalismo.

### Introdução

Este trabalho faz parte das reflexões sobre o multiculturalismo e sua influência para a formação de professores e resulta dos vários debates, sobre educação e diversidade cultural realizados no curso de Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará, na disciplina de Epistemologia e Educação. É consequência das muitas conversas que se travam no terreno vasto da educação, que tem como presença marcante e ao mesmo tempo diversa, Ser humano, ser este que dependo das situações vividas e experiências acumuladas, altera o próprio curso da vida e também dos grupos sociais à ele ligados, (re)escrevendo a história da humanidade.

No processo de aprendizagem tem-se a oportunidade da autorreflexão é olhar para si, e para os conhecimentos formulados e/ou acumulados que se pode pensar em uma prática docente capaz de atender as demandas múltiplas que a educação é capaz de produzir. Nesse sentido, e pensando na perspectiva multicultural, os debates travados em sala de aula permitiram uma visão mais cuidadosa e aprimorada no sentido de compreender as diversas formas do agir e fazer educação.

Pensar em uma educação que atenda a diversidade cultural requer um diálogo constante entre o ontem, o hoje e o amanhã, para que se possa compreender de que forma os diversos coletivos que integram a sociedade e deixam suas marcas na história produzem e



fazem circular seus conhecimentos e práticas educativas, no sentido de articular os conhecimentos necessários ao atendimento das demandas afloradas do cotidiano escolar e que impactam na formação dos professores.

Assim, tem-se como objetivo deste texto refletir sobre a formação de professores na perspectiva do multiculturalismo existente na educação. Nessa perspectiva, o texto está dividido em dois momentos (tópicos) que dialogam entre si e deixam mais claros os caminhos que vem sendo tomados pelas formações de professores e também pela educação no atendimento do multiculturalismo presente no cotidiano escolar.

No primeiro tópico, faz-se apontamentos sobre a formação de professores para diversidade buscando dialogar com os autores Arroyo (2008); Canen e Xavier (2011) que trabalham com propriedade a questão da diversidade cultural e Freire (2013); Imbernón (2011) que se debruçam sobre a formação de professores de forma geral.

No último tópico, analisa-se a questão do multiculturalismo e seus impactos na educação. A partir das leituras de Oliveira (2011); McLaren (1997); Candau; Walsh (2009); Silva; Brandim (2008) e Luckesi (1994), pode-se fazer as inferências sobre o assunto e suas relações com o campo educacional, interpretar os conceitos centrais do multiculturalismo e as interfaces que permeiam a formação de professores, com vistas numa atuação mais assertiva junto à comunidade escolar.

Deste modo, acreditamos que o assunto não se esgota nesse trabalho, no entanto ele se concretiza no ato de produzir conhecimento, contribuindo para que mais discussões acerca da temática sejam cada vez mais frequentes e esclarecedoras para a classe educacional, em particular na formação de professores.

## **1 Diversidade cultural e formação de professores**

### **1.1 Diversidade cultural**

As questões que tratam da diversidade cultural têm sido grandemente exploradas no Brasil principalmente nos últimos dez anos (CANEN e XAVIER, 2011) por evidenciar um alargamento nas discussões sobre o tema a educação tem procurando por meio de muitas estratégias, podemos citar a inserção no currículo da educação básica de vários temas que abordam as questões de gênero, raça/etnia, culturas, experiências, entre outros, (GOMES *Et al*, 2007) tem dado voz nas salas de aulas a assuntos que em verdade estão presentes no dia a dia de nossas escolas, como a questão da homossexualidade, da cultura africana, indígena e

assim por diante, permitindo uma nova leitura sobre a própria constituição da sociedade brasileira.

Uma questão importante na tratativa da diversidade cultural é a concepção de diferença na perspectiva humana. Precisamos compreender antes de mais ainda que somos seres únicos e que no decorrer de nossa constituição como seres humanos vamos construindo nossa própria identidade na tentativa de nos firmar nas sociedades em que vivemos, mesmo por que,

[...] nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade social são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros. (GOMES, Et al, 2007, p.22)

A partir da ideia supracitada da autora, podemos inferir que é no contato com o outro que nós observamos e vemos-nos como diferente, e que neste diálogo surgem grandes discussões e apontamentos que marcam a cultura como o grande celeiro de toda a humanidade. Dessa feita, e acreditando na diversidade de cultura existente no mundo, a UNESCO no uso de sua influência mundial, publica a Declaração universal sobre a diversidade cultural<sup>11</sup> em 2002, que trata entre outros subtemas da diversidade, a cultural como tratada nesse texto. Para tanto, tratemos apenas dos três artigos iniciais que já nos contemplam neste momento, a saber:

No artigo 1, **A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade**, a UNESCO, trata da cultura assumindo tempo e espaço na humanidade, manifestando na diversidade de identidades que em verdade dão origem a grupos sociais e suas singularidades, terminando o artigo da seguinte forma: “Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza.” (UNESCO, 2002, p.3)

Já no artigo 2 – Da diversidade cultural ao pluralismo cultural, apresenta a diversificação das culturas chamando-as de “plurais, variadas e dinâmicas”, afirmando que as políticas devem favorecer e assegurar sua existência respeitando as diferenças nelas contidas.

Finalmente no, o artigo 3 – A diversidade cultural, fator de desenvolvimento, aponta-se a diversidade cultural como ponto importante no desenvolvimento das sociedades mundiais, e a efetivação de uma existência intelectual que valorize as diferenças assegurando-se seus espaços e direitos na educação.

---

<sup>11</sup> Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>, acesso em: 20 fev 2015.

Fica claro na leitura dos artigos que a preocupação com a diversidade cultural existe e faz parte do contexto social, que inclui a escola como fonte permanente de encontro dessas diferenças culturais necessitando de esclarecimentos e respeito à essa diversidade tão presente em nossa sociedade, assim:

[...] a diversidade precisa ser entendida em uma perspectiva relacional. Ou seja, as características, os atributos ou as formas “inventadas” pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros. (GOMES, Et al, 2007, p.22)

Acreditamos que a formação de professores é capaz de revelar olhares mais cuidadosos à essa questão e que se possa trabalhar nas escolas a diversidade cultural de forma harmoniosa, atendendo na medida do possível, todos os grupos presentes no cotidiano escolar.

## **1.2 Formando professores para diversidade**

A questão da formação de professores, quer seja inicial, quer continuada é sempre permeada por uma série de conceitos necessários que esses profissionais precisam agregar no sentido de conseguir articular seus saberes teóricos com sua prática cotidiana. É para além disso que na realidade de hoje, está se pensando formar profissionais capazes de discernir a questão das diferenças do que Arroyo (2008) chama dos coletivos diversos, que são sociais, étnicos, raciais e geracionais, incluindo ainda, os coletivos do campo que tanto tem chamado atenção pela forma como tem se desenvolvido e as mudanças que tem provocado na própria educação.

Ainda nessa perspectiva, Canen e Xavier (2011) chamam atenção para questão multicultural, onde afirma que a formação continuada precisa pensar em uma efetiva mudança de atitude e de olhar sobre a diversidade e a diferença num constante diálogo com a realidade.

A partir disso, emerge a necessidade de os professores no processo formativo constituir em sua práxis educativa, formas e técnicas de como lidar com essa pluralidade social e que para além da própria prática, consiga valorizar as individualidades nos sentido de promover uma educação pautada na cidadania, respeito e na ética que percorre os corredores das escolas em busca do conhecimento. Freire (2013) nos remete a uma prática docente pautada na reflexão, no processo de construção do conhecimento e de olho na especificidade humana, com o objetivo de demonstrar a capacidade dos professores em mudar sua própria postura profissional diante do ato educacional.

Em função de uma amplitude cultural maior nas escolas e a necessidade de resguardar as singularidades sem que uma seja mais privilegiada que a outra,

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de atualização permanente em função as mudanças que se produzem; criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. (IMBERNÓN, 2011, p.63).

Sobre essa forma de pensar e ser professor que consegue articular dialeticamente, Freire (2013) afirma que é preciso saber mover sua prática e que o docente seja capaz de conhecer as diferentes dimensões que caracterizam sua essência o que os torna mais seguros de seus próprios desempenho. Tal comportamento é capaz de promover nos professores uma atitude que lhes permita compreender melhor seu posicionamento educacional no sentido de propor as mudanças que achar necessárias ao atendimento das demandas do cotidiano escolar, conhecimentos esses oriundos da formação inicial e que precisam da continuada de forma permanente.

No entanto, o processo formativo do professor para a diversidade ainda precisa se posicionar diante dos vários grupos de trabalhos espalhados pelas universidades brasileiras. O levantamento realizado por Canen e Xavier (2011) e também por Arroyo (2008), mostram a fragilidade da temática nos grupos de trabalho e uma não conectividade com o “chão da escola” – realidade escolar, havendo por tanto, uma necessidade maior de articulação entre o que está sendo feito no âmbito acadêmico e o que realmente emerge do cotidiano escolar, mas deixam claros que,

A parceria entre a universidade e as escolas, com a fértil troca de saberes no contexto da formação continuada, pode representar instância multicultural transformadora na medida em que permite o encontro entre culturas diferenciadas e novos sínteses dele decorrentes, rumo a uma educação valorizadora da diversidade cultural e promotora do sucesso e da equidade, em suma, uma educação culturalmente responsiva. (CANEN e XAVIER, 2011, p. 256)

Avança nessa questão Arroyo (2008) quando coloca que se trata de formar docentes-educadores que compreendam como o próprio sistema e sua prática educativa participam do processo de produção dos diversos em desiguais. Certos disso, os próprios professores teriam a oportunidade de mudar o cenário tão centrado nos padrões de ciência, racionalidade, de cultura e civilização, de avaliação, classificação e de própria segregação, onde “Os relatos revelam que se trata de uma experiência tensa para os estudantes, os docentes, as faculdades e as universidades.” (CANEN e XAVIER, 2011, p.16).

Apesar do cenário que ainda precisa ser remodelado no sentido do atendimento dessas causas que atuam sobre a formação docente, Imbernón (2011) já nos alerta e faz pensar que precisamos de forma urgente desenvolver novas formas de linguagens e práticas críticas de alternativas que permitam desvelar os currículos ocultos da escola e descobrir novas maneiras de ver o mundo e a própria escola. Nessa perspectiva compreende-se que o autor percebe que há mudanças a se fazer e que se pode efetivamente mudar a realidade da formação de professores rumo a diversidade.

É no ato reflexivo que os professores diante dessa diversidade, conseguem assumir outro papel, o de problematizar e até mesmo encontrar soluções possíveis de atuação junto a sujeito, a escola e aos grupos que se fazem presente no cotidiano educativo. Desse modo,

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a teoria da não extensão do conhecimento. Não posso falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria. O meu discurso sobre a teoria deve ser exemplo concreto e prático, da teoria. (FREIRE, 2013, p.47)

Nas palavras do autor fica claro que a teoria precisa sempre transformar-se em prática, e que esta, por sua vez, seja capaz de modificar a realidade tida como imutável transpondo-se para a aceitação das múltiplas faces da educação o que pode ocorrer mediante a formação continuada e permanente dos professores. Arroyo (2008, p.25) completa “Desconstruir olhares escolares ingênuos sobre a diversidade pode ser uma função dos cursos de formação.” Valorizando e promovendo a inserção do profissional docente nos cursos que dão continuidade a profissão.

Mas de que formar pensar na formação de professores para o atendimento dessa diversidade? Arroyo (2008, p. 27) nos direciona:

Um caminho seria abrir espaços e tempos para que afluam tantas histórias de resistências e lutas coletivas. Histórias não apenas de opressão, silenciamento e segregação social, racial, étnica, geracional e territorial, mas sobretudo histórias de afirmação da diversidade, da memória, de identidades, valores e tradições coletivas. Esses coletivos têm muitas histórias a contar.

É por meio da escuta paciente e precisa que podemos recuperar no processo formativo docente, questões relevantes como as pontadas pelo autor supracitado. E nessa escuta, Freire (2013) nos adverte que é não é falando aos outros que aprendemos a escutar, é escutando que aprendemos a falar com eles, mostrando que é necessário dar vez e voz aos coletivos diversos que encontraremos parte das respostas que procuramos.

Por tudo isso, na formação de professores segundo Imbernón (2011) é preciso que o resultado esteja voltado para um profissional prático-reflexivo, que no confronto com as incertezas contextualizadas e únicas, recorra a investigação como forma de intervir e decidir praticamente sobre soluções, no intuito de fazer fluir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação.

Assim, de posse das escutas de Freire (2013) e da postura profissional defendida por Imbernón (2011) estar-se-ia contribuindo em grande escala para a promoção de uma formação docente mais centrada em discutir as questões dos diversos coletivos que integram a educação no sentido único de atendê-las e fazê-las presentes nos discursos da própria formação de professores.

## **2 O multiculturalismo e a educação**

O processo de desenvolvimento da educação perpassa, por entre outros fatores, pelas construções humanas realizadas ao longo da história e tem marcas relevantes para tornar a educação a forma mais concreta de realização dos indivíduos e dos grupos coletivos com ações direcionadas o que mais tarde revelam um multiculturalismo capaz de transformar a educação num campo fértil de conhecimento e práticas pedagógicas que podem sim, atender a boa parte das demandas sociais.

Com vista a entender melhor a questão multicultural, Silva e Brandim (2008, pp.60-61) nos explica que:

[...] o multiculturalismo é uma estratégia política de reconhecimento e representação da diversidade cultural, não podendo ser concebido dissociado dos contextos das lutas dos grupos culturalmente oprimidos. Politicamente, o movimento reflete sobre a necessidade de redefinir conceitos como cidadania e democracia, relacionando-os à afirmação e à representação política das identidades culturais subordinadas.

Nessa perspectiva Oliveira (2011, p.42) completa,

A valorização dos saberes culturais de segmentos sociais excluídos implica eticamente no reconhecimento e no respeito ao “outro” deferente e a sua cultura, e um dos pressupostos da educação intercultural é o reconhecimento do “outro” e a promoção de diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Avança nesse pensamento Candau (2008), quando afirma que no momento atual as questões culturais não podem ser deixadas de lado pelos educadores e educandos, já que pela ausência deste debate a escola estaria distanciando-se dos universos simbólicos que permeiam a vida dos sujeitos educacionais.

É na compreensão de uma educação que contempla diversas culturas que se pensa na formação de professores voltada à diversidade, “[...] a escola como um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessando por tensões e conflitos.” (CANDAU, 2008, p.15) demonstrando um cotidiano escolar imerso em diferenças de culturas que interligadas são a tônica da evolução dos processos humanos. Acreditar que o multiculturalismo é real e precisa de atenção para além dos meros usos do termo, um “jargão político contemporâneo” como enfatiza McLaren (1997), é dar importância e condições para que a educação de hoje pratique a mudança e adeque à sua *práxis*, o fazer pedagógico renovador.

A vertente mais trabalhada do multiculturalismo é a crítica, apontada por McLaren (1997) tratando a diferença a partir da dimensão política revelando o contexto da história, cultura, do poder e da ideologia, assim,

[...] a linguagem e as representações (raça, classe ou gênero) assumem um papel central na construção da identidade e do significado. As representações são compreendidas como frutos de lutas históricas e sociais mais amplas sobre signos e significados, sendo estes definidos mediante as transformações nas relações sociais, culturais e institucionais, no interior das quais os significados são gerados. A grande meta a ser atingida é a equidade [...] (SILVA; BRANDIM, 2008, pp.63)

A fim de desenvolver uma mentalidade afirmativa acerca desse multiculturalismo social, Candau (2008) apresenta duas perspectivas e três abordagens que merecem destaque nesse momento, sistematizadas no quadro abaixo para melhor entendimento.

**Quadro 1.** Perspectivas do Multiculturalismo

Perspectiva Descritiva	Perspectiva Propositiva
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O multiculturalismo é marca das sociedades atuais;</li> <li>✓ Depende dos contextos históricos, políticos e sociocultural;</li> <li>✓ Configuração multicultural de cada contexto específico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Multiculturalismo como atuação, intervenção e transformação da dinâmica social;</li> <li>✓ Trata-se de um projeto político-cultural.</li> </ul>

Fonte: adaptado de Candau (2008).

A partir das perspectivas descritas pela autora, é possível pensar no multiculturalismo como forma sistemática de organização das várias culturas muitas vezes silenciadas e que ao longo de ao menos quatro décadas, tem ganhado espaço junto à comunidade acadêmica e os principais debates que se fazem na área da Educação (SILVA e BRANDIM, 2008) na tentativa de descrever e propor os nexos entre as diversas culturas e a educação.

Ainda em Candau (2008) é fundamental a análise das abordagens multiculturais, em verdade diferentes visões sobre o tema, a saber:

### Quadro 2. Abordagens do Multiculturalismo

<b>Assimilacionista</b>	✓ Vivemos numa sociedade multicultural; tende a favorecer a inclusão de todas as culturas; na educação tende à universalização; uso de políticas compensatórias.
<b>Diferencialista</b>	✓ Prega a monocultura plural (SEN, 2006); coloca em ênfase o reconhecimento da diferença; ainda permite o <i>apartheid</i> cultural.
<b>Interculturalidade</b>	✓ Centra-se na interculturalidade por uma sociedade democrática, pluralista e inclusiva.

Fonte: adaptado de Candau (2008).

É na percepção das abordagens que é possível estabelecer os laços com uma educação de caráter universal como exposto e que esta, por meio do reconhecimento das diferenças consiga efetivamente desenvolver a democracia tanto almejada por grande parte dos estudiosos em educação, como Paulo Freire que valoriza as diferenças e exalta os oprimidos, e isso depende da reflexão humana sobre seu próprio desenvolvimento em sociedade.

Acerca da importância dessa reflexão, Lukesi (1994, p.111) já defende que:

A ação humana exercida, coletivamente, sobre a natureza possibilita ao ser humano compreender e descobrir o seu próprio modo de agir. [...] Age, reflete, adquire um novo entendimento mais avançado e assim sucessivamente. Age, reflete, adquire um novo conhecimento. [...] Por esse processo, o ser humano avança e se humaniza.

Com uma postura crítica diante das facetas de uma sociedade hegemônica e extremamente excludente, McLaren (1997) nos adverte que é necessário o desenvolvimento de uma pedagogia multicultural, que se preocupe nas especificidades das diferenças. A formação de professores sobre este ponto de vista, permite ampliar as práticas pedagógicas e a observar o cotidiano de outro ângulo em que prevaleça a equidade e atendimento as necessidades dos grupos até então excluídos (OLIVEIRA, 2011).

A questão multicultural é uma realidade na sociedade mundial e possui grande influência no campo das pedagogias que trabalham a liberdade e libertação, como defendidas por Freire (2013) e Lukesi (1994) na opção válida para a condução da educação renovada. McLaren (1997) fala de uma pedagogia pós-moderna que tem como atores principais, educadores e trabalhadores culturais na valorização das diferenças, atribuindo à formação de professores grande responsabilidade no entendimento das representações sociais e que desenvolvam uma educação mais democrática, mesmo porque,



O multiculturalismo se destaca como uma das preocupações dos Estudos Culturais. A multiplicidade de culturas e a pluralidade de identidades, em face de relações de poder assimétricas, geram a necessidade de questionar e desafiar práticas silenciadoras de identidades culturais. (SILVA e BRANDIM, 2008, pp.62)

Dessa forma, compreende-se que a questão multicultural como ponto fundante para uma concepção de educação que dê conta da pluralidade e contextualidade diversa, permitirá na formação de professores um olhar diferenciado sobre sua *práxis* pedagógica que contemple a diversidade e a “[...] interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber e viver permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação [...]” Walsh (2009, pp.23-24), mas que permaneçam vivas nos debates e discussões educacionais, mais especificamente na formação de professores.

### **Considerações finais**

O debate acerca da formação de professores para a diversidade cultural está em curso e demanda grandes esforços por conta das entidades educacionais que tem direcionado seus esforços na tentativa de incluir os diversos coletivos. Grandes avanços podem ser observados principalmente nos últimos anos, onde alguns grupos sociais antes excluídos agora tem a possibilidade e o acesso garantido nas universidades federais, estaduais e até nas particulares, por conta das políticas afirmativas que conduziram esses grupos aos bancos intelectuais antes reservados a massa hegemônica.

Após anos de luta, três dos principais grupos aparecem no centro dos debates, os negros, os indígenas e os camponeses, que tem forte presença na sociedade atual confirmam suas representações no sentido único de fazer valer sua existência, o que para a educação é importante e reafirma a importância da formação de professores caminhar para seu entendimento mais amplo.

A questão multicultural, a partir dos vários coletivos que integram a sociedade, demonstram a capacidade que a educação possibilita na história da humanidade. Não se pode negar esta realidade que acima de tudo está presente no cotidiano escolar, mais precisamente, nos sujeitos, especificamente no fazer educação e construir a teia de saberes que cobre o mundo no processo global que nos encontramos.

O multiculturalismo crítico como exposto nesse texto, reflete uma perspectiva mais apropriada no contexto brasileiro, uma vez que sempre se buscou integrar as diferenças nos currículos escolares na tentativa de ampliar os debates e as formas de discussão no interior das

escolas. Pretende-se a partir das reflexões sobre a diversidade cultural relacionar a formação de professores com vista ao atendimento dessa questão, já que como exposto no texto, faz parte do cotidiano das escolas brasileiras e dos vários grupos que entregam nossa sociedade.

## Referências

- ARROYO, Miguel R. Os coletivos diversos repolarizam a formação. In: DINIZ, Júlio Emílio; PEREIRA, Geraldo Leão. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CANAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista brasileira de educação**. v.16, n.48, set-dez. 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. *Et al.* **Indagações sobre currículo : diversidade e currículo**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACEDO, Silvia Sabrina de Castro de. Teoria das representações sociais e a educação. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MACEDO, Silvia Sabrina de Castro. **Epistemologia e Educação: diferentes contextos e abordagens/**, Belém: CCSE-UEPA, 2014. p.237.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Paulo Freire e a educação intercultural. In: CANAU, Vera Lúcia. **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**: Ano I - nº1, pp.51-66; jan./jun. 2008. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4\\_mariasilva.PDF](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF)>. Acessado em: 10 dez 2014.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/132966867/WALSH-Catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial#scribd>>. Acessado em: 10 dez 2014.

## MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins

O debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nós construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica (CANDAU, 2008, p. 17).

### Resumo

Este artigo foi elaborado a partir das leituras durante a disciplina Epistemologia e Educação, ministrada pela professora Dr. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, no curso de Mestrado em Educação da UEPA, e objetiva mostrar a relação entre Multiculturalismo, Interculturalidade e Educação, trazendo para a discussão os pensamentos contidos nos textos de McLaren (1997), Candau (2008), Walsh (2009), Grosfoguel (2010) e Oliveira (2011), acerca do Multiculturalismo e suas contribuições para o campo educacional. Portanto, a partir de pesquisa bibliográfica, bem como da leitura de documentos oficiais, buscou-se mostrar a relação entre Multiculturalismo, Interculturalidade e Educação, temas que são pouco discutidos no meio acadêmico e tão necessários para as pessoas que trabalham na área educacional e pretendem contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos seres humanos, e acreditam ser possível um mundo mais justo, no qual as diferentes identidades sejam, de fato, respeitadas e valorizadas por todos.

**Palavras-chave:** Multiculturalismo. Interculturalidade. Educação.

### Introdução

Antes de apresentar o conceito de “Multiculturalismo” é necessário esclarecer sobre o “eurocentrismo”, que compreende a cultura europeia como a ideal, a mais correta, aquela que é superior a qualquer outra existente. Com esse pensamento, a cultura eurocêntrica desconstrói identidades, coloca as relações econômicas acima das relações sociais e impõe sua legitimidade sobre todas as outras culturas ocidentais, desde a época dos “descobrimientos”.

Segundo Grosfoguel (2010, p. 463), “às Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo”; chegou para promover a homogeneidade cultural entre os povos, provocar a discriminação racial, deslegitimar saberes e apagar identidades.

O Brasil, desde a sua colonização, recebeu os valores da cultura europeia como padrões para a formação de uma sociedade, e neste processo ocorreu a desconstrução das

identidades culturais das etnias indígenas existentes, estas que, de forma brutal, tiveram apagadas as suas raízes e sofreram perdas irreparáveis, que se refletem até os dias atuais no não reconhecimento e aceitação das memórias e identidades brasileiras, de tal modo que “lutar contra a indefinição entre quem domina e quem é dominado, é, muitas vezes, lutar contra nós próprios” (SANTOS, 2010, p. 18).

Portanto, neste artigo, trazemos para a discussão os pensamentos contidos nos textos de McLaren (1997), Candau (2008), Walsh (2009), Grosfoguel (2010) e Oliveira (2011), que tratam acerca das temáticas do Multiculturalismo e Interculturalidade relacionadas à Educação, temas pouco discutidos no meio acadêmico, no entanto, tão necessários para as pessoas que trabalham na área educacional. Para tanto, a escrita deste artigo seguirá o seguinte roteiro: Multiculturalismo: conceitos e características; Abordagens multiculturalistas; Interculturalidade: conceitos e características; Multiculturalismo, Interculturalidade e Educação: algumas propostas; e, por fim, algumas Considerações sobre os temas discutidos.

## **1 Multiculturalismo: conceitos e características**

O termo Multiculturalismo diz respeito à existência de muitas culturas em uma mesma localidade; à diversidade cultural, étnica e racial existente na sociedade e nem sempre respeitada e valorizada pelos grupos que dela fazem parte.

A temática do Multiculturalismo teve início quando os grupos segregados principalmente por sua etnia passaram a reivindicar e lutar por seus direitos. Na década de 1950, nos Estados Unidos, de acordo com Kleff (s/d), uma pessoa considerada um marco nas lutas contra a discriminação racial foi Rosa Parks, costureira que em 1955 foi presa ao se recusar a levantar de um banco no ônibus para deixar uma pessoa branca sentar. Em Montgomery, capital do Alabama, onde Rosa morava, as primeiras filas dos ônibus eram, por lei, reservadas para passageiros brancos. Rosa Parks, com sua atitude, fez com que outras pessoas fossem solidárias a ela, inclusive os negros daquela região que deixaram de usar os ônibus, causando prejuízo para os donos das empresas de transporte coletivo. O resultado veio um ano depois com a abolição da segregação racial nos ônibus de Montgomery, pela Corte Suprema norte-americana.

O Multiculturalismo no Brasil é representado pela diversidade cultural aqui existente. Segundo Candau (2008, p. 17, grifo do autor), “a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade”.

As discussões acerca do Multiculturalismo no Brasil ficaram mais extensas por volta dos anos 1990, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazendo os temas da diversidade cultural e as diferenças de etnia, gênero e classe. Porém, muito antes desse período, os movimentos sociais de negros e indígenas já lutavam pela igualdade de direitos entre as pessoas. Como observa Candau (2008, p. 18):

Uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas. Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos dos movimentos sociais, especialmente as referidas às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem o locus de produção do multiculturalismo.

## 2 Abordagens multiculturalistas

Segundo Candau (2008, p. 20-22) há várias abordagens multiculturalistas, dentre as quais serão apresentadas as seguintes:

- a) **Multiculturalismo Assimilacionista:** nesta abordagem não existe igualdade de oportunidades para todos/as. Há grupos como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas com deficiência, que não tem o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos, considerados “normais” e com elevados níveis de escolarização.
- b) **Multiculturalismo Diferencialista ou Monoculturalismo Plural:** esta abordagem enfatiza o reconhecimento das diferenças. Para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto afirma ser necessário garantir espaços próprios e específicos em que estas se possam expressar com liberdade, coletivamente.
- c) **Multiculturalismo Interativo ou Interculturalidade:** nesta abordagem o multiculturalismo é aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.

Para McLaren (1997, p. 77), considerado um dos fundadores da Pedagogia Crítica, há ainda os Multiculturalismos Liberal e Conservador, que fazem parte da abordagem Assimilacionista, pois “ambos assumem que realmente vivemos em uma cultura comum, igualitária”, desconsiderando as diferenças e as identidades.

Para Walsh (2009, p. 22), a Interculturalidade crítica “faz ressaltar seu sentido contra hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação”. Já as abordagens multiculturalistas Assimilacionista e Diferencialista não contribuem para a aceitação e o respeito ao “outro”, sua cultura, língua, religião. A primeira reconhece que existem outras culturas, mas não as aceita, a segunda reconhece o “outro”, porém deixa-o isolado, formando pequenos guetos e não permite a inclusão. O próprio Multiculturalismo Interativo, se não for utilizado criticamente, mantém o *status quo*, a cultura hegemônica, a dupla dominante/dominado.

Walsh (2009) comenta sobre a estratégia criada pelo capitalismo global para minimizar os conflitos nas relações entre Estado e sociedade e ainda manter a dominação, uma “lógica [...] que se ‘abre’ para a diversidade ao mesmo tempo em que assegura o controle e contínuo domínio do poder hegemônico nacional e os interesses do capitalismo global” (WASH, 2009, p. 19, grifo do autor).

Segundo Candau (2008, p. 21), a abordagem Assimilacionista do Multiculturalismo:

Promove uma política de universalização da escolarização, todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. [...] Os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são neles incluídos tal como se configuram. [...] Essa posição defende o projeto de afirmar uma “cultura comum”, a cultura hegemônica, e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente.

Segundo Oliveira (2011, p. 52-53), o Multiculturalismo Intercultural perpassa pelo respeito às diversas culturas existentes:

A questão fundamental do multiculturalismo crítico é o da relação entre as culturas, que apresenta certa complexidade, pressupõe não impor uma cultura a outra, como também, não negar ao outro conhecer sobre outra cultura. Relação que se pauta no respeito à cultura do outro e que possibilita a hibridização cultural.

### 3 Interculturalidade: conceitos e características

O **Multiculturalismo Interativo** ou **Interculturalidade** nasceu dos movimentos sociais e das lutas por uma sociedade mais justa, que respeita a cultura do outro e pode ser trabalhada nas práticas pedagógicas visando políticas de igualdade social. Conforme Candau (2008), a Interculturalidade promove a inter-relação entre os diversos grupos culturais e compreende as culturas em contínuo processo de construção, sendo, portanto, dinâmicas e históricas; identifica a existência, na sociedade, de um processo de hibridização cultural; entende que as relações culturais envolvem relações de poder; compreende as relações culturais como complexas nas quais as questões da diferença e da desigualdade social estão vinculadas; educação que promove o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Segundo Walsh (2009, p. 22), Interculturalidade caracteriza-se como “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização”. Assim, é possível problematizar a estrutura social vigente evidenciando as relações de poder e as práticas de desumanização e exclusão que privilegiam uns sobre os outros.

Segundo Oliveira (2011), muitas das características da Educação Intercultural se aproximam da educação popular proposta pelo educador brasileiro Paulo Freire iniciada nos anos 1960 e que se mantém até os dias atuais em constante crescimento, cujas características principais são: a) relação entre cultura e educação; b) uso do diálogo como estratégia pedagógica; c) promoção do empoderamento dos sujeitos que sofrem exclusão social; d) possibilidade da reflexão crítica e política sobre o processo de humanização-desumanização e a situação social das classes populares; e) o reconhecimento da pluralidade de formas de conhecimento e a matriz liberdade construída em seu projeto educacional.

Com McLaren (1997) encontramos algumas orientações acerca do uso da Interculturalidade de forma crítica, no âmbito educacional:

A questão central para as educadoras críticas é desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupem com a especificidade (em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual, etc.) da diferença (que concorda com o ponto de vista do pós-modernismo lúdico), mas que ainda, ao mesmo tempo, remetam-se à comunidade dos outros diversos sob uma lei que diga respeito aos referentes que orientem para a liberdade e libertação (MCLAREN, 1997, p. 70).

Esta liberdade não é de se sentir melhor ou superior aos outros e sim de descobrir o “outro” sem preconceito. McLaren (1997) continua afirmando que a luta é constante, não basta estar na Lei, é preciso fazê-la ser cumprida:

As posições a respeito de cultura dos liberais e conservadores também assumem que a justiça já existe e precisa apenas ser igualmente distribuída. Entretanto, tanto educadoras quanto estudantes precisam perceber que a justiça não existe simplesmente porque a lei existe. A justiça necessita ser continuamente criada e conquistada (MCLAREN, 1997, p. 72).

Em muitos espaços/ambientes, a Lei é suprimida e escondida, negada e desvalorizada. Muitas vezes a violência se instala e o que impera é o temor e o crime; aqueles que estão em posição de superioridade, menosprezam e desfavorecem outros.

Segundo Candau (2008, p. 31), “o/a educador/a tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos”. Estes deverão ser enfrentados, com respeito a cada cultura que se fizer presente, dando alteridade ao outro, fortalecendo as raízes dos educandos e educandas, criando um ambiente de colaboração e oportunidade na descoberta do outro.

#### **4 Multiculturalismo, interculturalidade e educação: algumas propostas**

Os temas do Multiculturalismo, Interculturalidade e Educação deveriam fazer parte dos estudos de todo educador, dessa forma haveria maior aceitação das diferenças nos espaços escolares, locais de grande diversidade e de muitos conflitos que poderiam ser evitados. Candau (2008, p. 25-34) apresenta alguns princípios para a construção de práticas pedagógicas multi e interculturais:

- a) Reconhecer as diferentes identidades culturais (proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural) [...] desvelar a (visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos) e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades.
- b) Reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias.
- c) Identificar nossas representações dos “outros”. As relações entre “nós” e os “outros” estão carregadas de estereótipos e ambiguidade. [...] Na educação essa perspectiva tem se traduzido de diferentes maneiras, algumas mais sutis e outras mais explícitas. Está presente quando o fracasso escolar é atribuído a características sociais ou étnicas dos/as alunos/as; [...] quando privilegiamos somente a comunicação verbal, desconsiderando outras formas de comunicação humana, como a corporal, a artística, etc.



- d) Conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural. Com este olhar é possível evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos [...] exige desvelar o caráter histórico e construído dos conhecimentos escolares e sua íntima relação com os contextos sociais em que são produzidos [...] e ser capaz de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural.
- e) Conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural. Dialogar com os processos de mudança cultural presentes em toda a população.

### **Considerações finais**

A produção deste trabalho nos proporcionou conhecer vários autores que discutem sobre o Multiculturalismo, tema pouco debatido e tão necessário ser conhecido pelos profissionais da área educacional que estão comprometidos com os grupos socialmente excluídos e buscam uma educação que respeite e favoreça uma convivência menos conflituosa entre os alunos e alunas e seus professores e professoras.

A cultura eurocêntrica, que considera a cultura europeia como a melhor que existe e merecedora de subjugar as demais, é reforçada nas escolas e introduzida desde os primeiros anos escolares, permitindo que os alunos e alunas aceitem tal cultura como “normal”, e, assim, os grupos excluídos acreditam que têm menos valor e acabam por se contentar com o pouco que lhes é oferecido. Ainda hoje permanecemos com esse pensamento hegemônico que nos acompanha desde a colonização.

Conseguimos compreender e buscar a Interculturalidade como forma de combate a essa hegemonia, a essa dominação imposta por um Multiculturalismo Assimilacionista, que sabe de nossas diferenças históricas, mas não as respeita, ao contrário, se empenha em apagá-las ao nos fazer acreditar que o Brasil é um país conhecido pela sua diversidade racial, e que aqui não há preconceito, que os brasileiros convivem entre si em uma relação de harmonia cultural.

Reconhecemos a importância do educador Paulo Freire, o quanto a educação popular por ele idealizada se mantém atual e pode ser uma ferramenta de luta nas escolas e demais espaços educativos, através do diálogo intercultural, buscando recuperar os saberes historicamente negados, valorizando os sujeitos envolvidos nas relações sociais e restabelecer as alteridades silenciadas.

Se continuarmos a negar, excluir, ocultar a desigualdade, muitas culturas deixarão de existir. Há necessidade de criarmos dentro das escolas, espaços de valorização da cultura,

identidade e saberes, nos quais o docente pode analisar e desvendar, juntamente com os estudantes, a própria cultura e o respeito mútuo.

Com o diálogo, em uma Interculturalidade crítica, quebram-se tabus ao trazer à tona as diferenças e origens dos atores de uma sociedade. O processo de reconhecimento do “outro” envolve perceber os valores e saberes, os propósitos destes para as mais variadas etnias, e ainda visualizar as suas relações sociais regionais e comunitárias, ou seja, o seu desenvolvimento social.

O reconhecimento do “outro”, desprovido de interpretações tipificadas, cheias de preconceito e discriminação, numa perspectiva Multi e Intercultural no âmbito educacional, contribui para uma compreensão do “outro” com respeito a todas as culturas, considerando e valorizando suas habilidades e não suas limitações, sua cor, ou diferença; portanto, para a construção de uma sociedade mais justa.

O Brasil é reconhecidamente um país multicultural, no entanto, é com muita dificuldade e a “passos” lentos que promove o diálogo intercultural. Os grupos marginalizados tiveram que lutar arduamente para garantir espaço/voz/vez em uma sociedade que vive sobre a pseudoteoria da “democracia racial”. Daí a importância de se estudar e conhecer a multiculturalidade brasileira e promover a interculturalidade, principalmente e efetivamente nas salas de aula, de modo a desconstruir paradigmas e pseudoteorias e construir novos paradigmas e teorias que se abram para novos horizontes nos quais a diferença seja, de fato, respeitada, reconhecida e valorizada por todos.

## Referências

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

GROSGOUEL, Ramón. 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 (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491

KLEFF, Michael. **1955**: Negra Rosa Parks se recusa a ceder lugar a um branco nos EUA. s/d. Disponível em: <<http://dw.de/p/1Qgr>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo e a crítica pós-moderna: por uma pedagogia de resistência e transformação. In: MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 54-104

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Paulo Freire e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera (Org.) **Diferenças Culturais e Educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 35-57

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42

## “TENHO COMIGO UMA CRIANÇA” – O ROUSSEAU DE BOAVENTURA

Kid Nazareno da Costa Quaresma

Era uma antiga tradição, transmitida do Egito para a Grécia, que um Deus inimigo do repouso dos homens era o inventor das ciências (Jean-Jacques Rousseau).

### Resumo

O presente estudo decorre do debate relativo às racionalidades científicas ensejado pela Disciplina “Epistemologia e Educação” (PPGED – UEPA). Objetiva realizar um aprofundamento na obra do filósofo franco-suíço Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), a partir da recorrência de ideias e questionamentos desse autor em dois dos livros do sociólogo português Boaventura de Souza Santos; bem como, interpretar a frase com a qual urdimos o título deste artigo, verve do português, mote máximo de nossa digressão. Trata-se, portanto, de um estudo de cunho bibliográfico, surgido, porém, no curso de discussões no âmbito da sala de aula. Boaventura Santos, declarando possuir uma criança junto a si, criança cujas perguntas incisivas o submergem no debate científico, constrói sua crítica à ciência moderna. É Rousseau essa criança. A análise de alguns dos textos de Rousseau possibilitou compreender melhor a crítica que realiza à ciência moderna, as noções de homem natural, de virtude, e, ainda, descrever as consequências de tais pressupostos para o conceito de educação negativa, defendido por ele na obra “Emílio, ou da Educação”. Temos como foco principal analisar a crítica de Rousseau à ciência, urdida em pleno alvorecer da revolução científica moderna, surpreendente posição contracorrente numa época de entusiasmo com o novo saber. A verve de Boaventura Santos, situada já no debate epistemológico contemporâneo, sugeriu esse caminho. Alimentamos com o presente estudo o anelo de, entre outras coisas, sugerir a inclusão de obras de Rousseau no programa da Disciplina “Epistemologia e Educação”.

**Palavras-chave:** Ciência, Virtude e Educação.

### Introdução

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, através da Disciplina “Epistemologia e Educação”, possibilita aos seus cursandos – maior parte deles cientistas na primeira fase de seu desenvolvimento acadêmico –, um intenso debate em torno das chamadas racionalidades científicas. Nos insere em temas e reflexões que envolvem as condições de produção, as tendências teóricas e as consequências e implicâncias sociais do chamado saber científico. Nos envereda pelo trajeto histórico da ciência, sugerindo sua gênese e seu uso mesmo antes do famigerado Milagre Grego, minuciando as consequências epistemológicas da institucionalização desse saber a partir da Revolução Científica operada na Era Moderna. Por fim, já por trilhas contemporâneas, nos insere no

debate da crise do Paradigma Moderno de Ciência e nos faz vislumbrar, meio perplexos, aquilo que, em termos de saber científico, parece se anunciar no horizonte.

Nesse mister, a Disciplina mergulha em temas complexos como o do problema filosófico da verdade (JAPIASSU, 1978), ou o da investigação filosófica entre os gregos (SPINELLI, 1990). Sobre tal base, os pesquisadores mergulham em temas modernos e contemporâneos, como a Ciência Positiva (ANDERY, 1996), o pensamento crítico e educacional de Marx e Gramsci (numa ampla coletânea de textos), além da crise do paradigma moderno de ciência, da emergência do paradigma pós-moderno e da racionalidade científica contemporânea. A dimensão contemporânea do estudo da história da racionalidade científica ocidental, a Disciplina o faz através de um cabedal de textos de autores hodiernos, a exemplo de Enrique Dussel, Edgar Morin, Cornelius Castoriadis, Serge Moscovici, Peter MacLaren e mais alguns.

Não obstante a enormidade temática e a riqueza de autores, a análise do programa da Disciplina permite facilmente ver que um epistemólogo contemporâneo, vivo e atuante, ganhou destaque na seleção de textos oferecida pela Disciplina. Boaventura de Sousa Santos possui sete livros na bibliografia geral do curso, textos oriundos de quatro desses livros subsidiaram discussões em quatro dias de aula, dois deles em que predominaram temas e discussões propostos por esse autor. Ainda se inclui nesse rol um livro exclusivo sobre o sociólogo português: “Boaventura e a Educação” (2006) de Inês Barbosa Oliveira.

Obviamente a presença em massa de textos do autor é consequência do empenho de sua obra na investigação das racionalidades científicas, em particular por sua capacidade de responder aos problemas e dilemas postos pela superação da racionalidade científica moderna e pela instalação de uma nova e mais conforme racionalidade científica contemporânea. O contato com semelhantes textos orienta o pesquisador calouro quanto aos caminhos a percorrer e quanto ao terreno em que abre passagem em sua delicada aventura científica. Já agora é permitido a ele interpretar o mapa que irá guiá-lo nessa portentosa expedição.

Mediante tais estudos nos deparamos com temas e reflexões que sugeriam posteriores desdobramentos e problematizações. Nos foi irresistível aprofundar um ponto em especial, que consta em dois dos livros de Boaventura, os quais se separam entre si por um considerável excerto de tempo. Sua recorrência e a forma singela com que aparece, naturalmente excitaram a curiosidade.

## 1 Foco do estudo: “Tenho comigo uma criança”

A frase soa doce e singela, fruto da retórica peculiar de Boaventura, não raro inclinada à construções de grande efeito. É citada numa das primeiras páginas do texto e refere-se ao mote da reflexão inicial esboçada pelo sociólogo no livro “Um discurso sobre as ciências” (1987). Consiste tal mote em perguntas que há mais de dois séculos do lançamento do citado opúsculo contemporâneo sobre as ciências, já haviam sido urdidadas pela pena ardente do suíço francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1780), perguntas que por sua simplicidade e pelo estado de inquietação a que induziam, Boaventura achou por bem recolocar na ordem do dia.

É Rousseau a criança que Boaventura traz consigo, é ele quem, com uma desconcertante sinceridade infantil, encaminha o epistemólogo português à reflexão sobre o que o último denomina *períodos de transição*. Boaventura acredita que estaríamos vivendo, mais uma vez, um período de transição, começando a deixar para trás aquela revolução científica que florescera há mais de dois séculos. Trata-se da “situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que o habita” (SANTOS, 1987, p. 06). Diante da crise decorrente dessa perigosa ambiguidade do *tempo presente (além – aquém, descompassado)*, diante da insegurança epistemológica consequente ao descrédito em que recai a ciência moderna e não obstante a hegemonia do saber científico,

é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer, mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade. Tenho comigo uma criança que fez algumas perguntas simples sobre a ciência e os cientistas. Fê-las no início de um ciclo de produção científica que muitos de nós julgam estar agora a chegar ao fim. Essa criança é Jean-Jacques Rousseau (SANTOS, 1987, p. 06 e 07).

A principal pergunta simples emprestada de Rousseau e que, com outras, abriu o discurso de Boaventura sobre a situação das ciências 15 anos antes do término do século passado – há precisamente 30 anos –, foi, na verdade, formulada pela Academia de Dijon, em 1750, a qual ofereceu um prêmio à melhor resposta. Consistia em responder se o restabelecimento das ciências e das artes contribuiu para aperfeiçoar os costumes. A pergunta, pueril, mereceu resposta efusiva do jovem Jean-Jacques. Nascia o “Discurso sobre as Ciências e as Artes” (ROUSSEAU, 2005), lançado naquele meio do século XVIII, num momento histórico em que a institucionalização do conhecimento científico parecia tirar de uma vez por todas a humanidade do arcabouço de trevas no qual padecera por vastos séculos. Rousseau, no entanto, nadando aparentemente de maneira insensata contra a arrasadora maré científica,

vociferava violentamente contra tudo aquilo, forcejava por demonstrar que as luzes do novo saber eram tais que ofuscavam as vistas e que, ao contrário do suposto comum, as ciências vinham corromper os costumes... Isso deve ter soado loucura aos ouvidos de muitos: não havia nenhuma boa justificativa para substituir o saber difuso e prático da vida simples – o chamado senso-comum – por esse novo e pretensamente objetivo saber decorrente da experiência científica. Outra pergunta emprestada por Boaventura: a ciência teria o condão de garantir a felicidade dos homens? Um intrépido Rousseau seria incisivo: não.

A passagem é tão emblemática que Boaventura a retomaria *ipsi literis* no livro “A crítica da Razão Indolente” (2009), lançado 22 anos após o *discurso*, como forma ainda de refletir sobre questões colocadas pela racionalidade científica moderna e suas consequências sociais e epistemológicas.

Por outro lado, quando do longo percurso através das trilhas da Disciplina Epistemologia e Educação, nos embatemos com as questões científicas da Era Moderna, em apontamentos de filósofos como René Descartes, Immanuel Kant e Friedrich Hegel, foi sensível a ausência da posição contracorrente de Rousseau. A irreverência e a acidez de seu ponto de vista proporcionariam certamente um sabor especial ao debate científico daquela conjuntura. Vê-lo mais tarde, portanto, inserido em dois livros de Boaventura, como mote para o debate epistemológico contemporâneo, foi excitante.

Nos propusemos aqui, portanto, entender melhor o Rousseau de Boaventura. Entender essa sagacidade crítica em um filósofo filho de um tempo no qual a sedução das luzes e do progresso arrebatava as inteligências mais lúcidas. Como e em que circunstâncias Rousseau desenvolveu a capacidade crítica que lhe indispôs com o conhecimento privilegiado que promovera uma revolução – a Revolução Científica? Em que bases assenta seu pensamento? Em quais livros o desenvolve? Na expectativa de que, de posse de tais respostas, possamos melhor interpretar a alegoria urdida por Boaventura Santos, inscrita em dois de seus principais textos. Afinal, que tipo de criança é Rousseau?

## **2 O Rousseau do “discurso sobre as ciências e as artes”**

No livro “A Crítica da Razão Indolente” (2002), no princípio do capítulo intitulado “Da ciência moderna ao novo senso comum” (p. 55) Boaventura Santos, ao discutir a crise epistemológica da ciência moderna – com cujas cores compõe o quadro contemporâneo –, a minucia da forma mais desencantada:

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

É preciso não perder de vista que Boaventura realiza sua crítica no princípio do século XXI, quando nenhuma ingenuidade remanesce quanto ao poder destrutivo da ciência e de sua forma de racionalidade. A humanidade já não pode, então, adormecer as lembranças das guerras mundiais, das atroz explosões no Japão, da hecatombe judaica e de outras tantas atrocidades cujo simples arrolar transcenderia os limites do presente escrito. Por outro lado, problemas ambientais, a exemplo das chuvas ácidas e do aquecimento global, ressentidos em todas as esquinas da mãe terra, fazem soçobrar mais uma ilusão positiva ostentada pela ciência moderna: o domínio sobre a natureza. O planeta, em cataclismos que custaram milhares de vidas humanas, emite sonoros sinais de exaustão.

Em meados do século XVIII, quando Rousseau publica o “Discurso sobre as ciências e as artes”, o clima era diferente. O prefaciador do livro que reúne o citado discurso e outros textos importantes, Jacques Roger, comenta nos seguintes termos a ousadia de Rousseau:

Ora essa sociedade em cujo rosto o pequeno livro vinha bater, estava bem contente consigo mesma. Decerto não era unicamente composta de fidalgos insolentes e de aventureiros inescrupulosos, de ricos desonestos e de literatos invejosos. A burguesia trabalhadora, ávida de conforto e de poder, podia julgar que havia muita declamação em tudo isso. Ela havia elaborado uma mitologia tranquilizadora, baseada em liberalismo, tolerância, justiça abstrata, progresso, cosmopolitismo, em bem-estar geral e desenvolvimento das luzes do saber. A insolência dos grandes, a arbitrariedade monárquica, o despotismo eclesiástico já eram anacronismos, e o sol da felicidade burguesa raiava no horizonte (ROUSSEAU, 2005, p. XII).

A sagacidade de Rousseau consiste nessa sua inesperada recusa do paradigma que, no entanto, se instalava de maneira incontornável.

Palavras de Boaventura da Silva Santos quanto a nossos tempos (1987, p. 08): “Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude”. A noção de *virtude* em Rousseau parece ser um bom caminho para interpretar sua crítica a tão cantada ciência, cuja ascensão seus olhos testemunharam.



Para Rousseau as ciências e as artes ergueram um mundo artificial e viciado. “Nossas almas foram se corrompendo à medida que nossas ciências e nossas artes avançaram para a perfeição” (2005, p. 15), ao que o filósofo enumera exemplos históricos de povos que haviam sucumbido porque se afastado de uma simplicidade original: Egito, Grécia, Roma, Constantinopla. Ao passo que outros povos “preservados desse contágio dos vãos conhecimentos, através de suas virtudes construíram a própria felicidade e tornaram-se exemplo das outras nações” (2005, p. 17). Os exemplos vêm a seguir: os primeiros persas, os citas, os germanos, Esparta.

É significativa sua citação de um Sócrates fazendo o elogio da ignorância. Rousseau encontra no grande sábio da antiguidade uma tradição de desconfiança e de negação do saber oficial, ao mesmo tempo que a própria vida de Sócrates – o eloquente orador descalço que renegava os prazeres do luxo e da celebridade – lhe fornece a imagem ideal com a qual contrapor os prazeres e facilidades facultados pelo desenvolvimento técnico-científico, fonte máxima de arrebatamento de seus contemporâneos.

Sócrates começara em Atenas; o velho Catão continuou em Roma a exprobar aqueles gregos artificiosos e sutis que seduziam a virtude e entibiavam a coragem de seus concidadãos. Mas as ciências, as artes e a dialética continuaram a prevalecer; Roma encheu-se de filósofos e oradores; negligenciou-se a disciplina militar, menosprezou-se a agricultura, abraçaram-se seitas e esqueceu-se a pátria. As sagradas palavras liberdade, desinteresse, obediência às leis, foram sucedidas pelos nomes de Epicuro, de Zenão, de Arcesilau. *Desde que os sábios começaram a aparecer entre nós*, diziam seus próprios filósofos, *eclipsaram-se as pessoas de bem*. Até então os romanos haviam se contentado em praticar a virtude; tudo se perdeu quando começaram a estudá-la (ROUSSEAU, 2005, p. 20).

Logo, virtude se opõe à ciência. E de um mundo onde a ciência assumiu o trono epistemológico, o que se poderia esperar? Inúmeros males e prejuízos que o filósofo genebrês amiúda. Eis dois deles: a perda irreparável de tempo que o aperfeiçoamento das hipóteses e a elaboração dos conhecimentos custou à humanidade, tempo para sempre esquecido e ocultado, cujo dispêndio custou as energias de um número insondável de vidas; a ascensão do luxo, “nascido da ociosidade e da vaidade dos homens. O luxo raramente vive sem as ciências e as artes, e estas jamais vivem sem ele” (ROUSSEAU, 2005, p. 27 e 28). O luxo se opõe à virtude, à coragem e às faculdades guerreiras. É fruto de uma sociedade que se ergueu sobre uma estrutura de *desigualdade*.

De onde nascem todos esses abusos senão da funesta desigualdade, introduzida entre os homens pela distinção dos talentos e pelo aviltamento das virtudes? Eis os efeitos mais evidentes de todos os nossos estudos e a mais perigosa de todas as suas consequências. Já não se pergunta sobre um homem se ele tem proibidade, mas se ele

tem talentos; nem sobre um livro se é útil, mas se é bem escrito. As recompensas são prodigalizadas à erudição amável e fica sem honrarias a virtude. Há milhares de prêmios para os belos discursos, nenhum para as belas ações. (ROUSSEAU, 2005, p. 34).

Rousseau encontrara nessa defesa – alguns diriam confusa defesa – da virtude uma trincheira que lhe permitia resistir ao domínio inexorável da ciência. Sua sensibilidade e sua inquietação não lhe podiam negligenciar que aquela chamada revolução que a ciência fazia operar cooperava para erguer nova ordem na sociedade, ordem que diferenciava e excluía. Como podiam ter acesso aos benefícios de o novo saber os camponeses, os operários, os homens simples do campo, as mulheres, na maioria analfabetos e tendo sobrevivido às gerações graças aos saberes que ao longo dos tempos seus antepassados puderam elaborar?

### **3 A criança de Boaventura**

Em 1754 a Academia de Dijon mais uma vez interpela Rousseau. Agora com um questionamento que o levará a não apenas vociferar contra as ciências e as artes. Os acadêmicos colocaram os sábios do século XVIII diante do seguinte problema: dizer qual a origem da desigualdade humana e se tal desigualdade é autorizada pela lei natural. Foi o suficiente para que o autor de “Emílio” criasse um texto que ganharia espaço destacado na história da filosofia. O “Discurso sobre as origens e os fundamentos da desigualdade entre os homens” (2005), lançado no ano de 1754, permitiu a Rousseau consolidar as bases de seu pensamento.

A partir de então seria o filósofo porta-voz dos oprimidos da terra, daqueles excluídos cujos murmúrios de sofrimento extinguem-se sob a altissonância dos ricos e poderosos. Rousseau não poupou a sociedade desigual onde vivia, criticando-a a partir de um aspecto que agredia particularmente a pretensão de luzes e progresso. A desigualdade era tema urgente e o filósofo nascido em Genebra julgou-se capaz de descrever a sua genealogia e situação atual.

E para quem se surpreendeu com sua peculiar condenação das ciências e das artes, contra as quais opunha e defendia a virtude, não será tão estranho vê-lo agora apontar as origens da desigualdade na própria ordenação da sociedade. Uma vez saídos do halo original de um tempo feliz anterior à história, os seres humanos adentram a realidade historicamente construída, onde deverão competir e lutar por suas necessidades e por sua distinção. Inicialmente, por suas distinções, depois por suas propriedades. Rousseau defenderá no segundo discurso que no limiar dos tempos nos quais se começava a deixar para trás a

inocência original, foram os talentos individuais, as artes e os divertimentos o que mais contou na perversão primeira da humanidade.

Eis todas as qualidades naturais postas em ação, a posição e a sorte de cada homem estabelecidas, não só quanto à quantidade de bens e ao poder de servir ou de prejudicar, mas também quanto ao espírito, à beleza, à força ou à habilidade, quanto ao mérito e aos talentos, e, sendo tais qualidades as únicas que podia granjear a consideração, logo foi preciso tê-las ou afetar tê-las; para proveito próprio foi preciso mostrar-se diferente do que de fato se era. Ser e parecer tornaram-se duas coisas totalmente diferentes, e dessas distinções provieram o fausto imponente, a astúcia enganadora e todos os vícios que lhes forma o cortejo (ROUSSEAU, 2005, p. 217).

A cosmogonia explicativa da desigualdade proposta por Rousseau será alvo de inúmeras críticas. Principalmente quanto à passagem do estado feliz – de natureza – para o estado de desgraça – de sociedade. Jacques Roger, o prefaciador da coletânea de discursos do filósofo, resume a crítica:

Entretanto, se é verdade que o estado de natureza está fora da história, como pôde o homem sair dele para cair na história? Sua liberdade não está em questão: nenhuma decisão foi tomada, nenhum raciocínio podia ditar uma escolha. A “perfectibilidade” que por nada era solicitada, permanecia muda. Para sair do círculo encantado, Rousseau devia supor “concursos singulares e fortuitos de circunstâncias (...) que poderiam muito bem nunca ocorrer”, em suma, o acaso, o acidente demográfico ou geológico (ROUSSEAU, 2005, p. XXII).

A defesa do estado de natureza e do homem natural, oposta ao estado de sociedade e ao homem social, delineia, com perfeição, um Rousseau romântico, a suceder aquele Rousseau heroico que ele houvera sido no primeiro discurso. Duas alegorias urdidadas em seu estilo formidável dão medida desse mergulho em busca de um passado definitivamente deixado para trás: a solidão da floresta (numa das quais recolhera-se para refletir sobre o problema da desigualdade) e a inocência original. Na primeira parte do segundo discurso, na qual descreve o estado de natureza, Rousseau deixa entrever sua ligação com a floresta e seus mistérios. Quanto à inocência original, Jacques Roger afirma que “Ela não é memória de um passado remoto e perdido, mas permanência do paraíso no cerne da queda, presença no cerne da história de um ser não histórico. O mal tem uma história, o bem não tem” (ROUSSEAU, 2005, p. XXI).

A singeleza desses argumentos, a partir dos quais o autor de “O contrato social” tece seu ser humano ideal – o homem natural –, e que conformam o Rousseau romântico, permite, a nosso ver, uma primeira interpretação quanto à metáfora de Boaventura. O Rousseau que

ouve seu coração e sonha com a idade das choupanas. O Rousseau do *círculo encantado*, nas palavras do prefaciador Roger. Eis aí a criança de Boaventura.

Criança ingênua e de crenças singelas. Mas também – eis aí outra interpretação – criança das perguntas desconcertantes, criança cuja ânsia de saber e de dizer não está domesticada pelo processo civilizador. A criança revoltada, adulto-criança que não cala diante da dor e da miséria. Criança que aspira a revolução. Boaventura toma no colo uma criança cuja simplicidade e cuja rebeldia julgou imprescindível para confrontar seu mundo. “A Criança Eterna acompanha-me sempre. / A direção de meu olhar é seu dedo apontado.” Versos do heteronímico Alberto Caeiro (PESSOA, 2006, p. 211) que ajudam a iluminar a poesia inscrita na alegoria de Boaventura, como se, em nosso momento de crise existencial, social e epistemológica, nessa fase transição a partir da qual o futuro apresenta-se incerto, necessitássemos de beatitude infantil e de imaginação.

#### **4 A educação negativa**

É curioso ver Boaventura referir-se à sagacidade de Rousseau a partir da alegoria da criança. Pois o filósofo franco-suíço, quase uma década após a publicação dos primeiros discursos, concebe um livro no qual faz justamente a defesa da infância, concebendo um tratado de educação tão bombástico e impactante para a época, quanto o foram aqueles discursos. “Emílio, ou da Educação” é oferecido ao público em 1762, publicado, não por acaso, junto à outra obra capital – “O contrato social” –, e é fruto da verve formidável de um filósofo amadurecido, cujas ideias há muito vêm sendo ruminadas e aperfeiçoadas. O sociólogo português, igualmente sagaz, sabia que esse implacável crítico da racionalidade científica reinante – e defensor da simplicidade e do saber comum –, esse Rousseau revoltado, também o permitiria pensar o tempo presente e dar respostas aos problemas aí colocados.

O destino imediato do tratado de educação de Rousseau, com efeito, dá medida da acidez de seu estilo. Sua vigorosa condenação dos padrões de vida dos ricos e poderosos – em quem vinha batendo desde o primeiro discurso – foi, dessa vez, insuportável. Agora, porém, a um Rousseau maduro e famigerado, eles tiveram a chance de dirigir um revide vigoroso. O prefaciador de “Emílio”, Michel Launay, resume a conhecida triste (e tragicômica) história:

Em 09 de junho de 1762, uma sentença do parlamento de Paris condenava o Emílio a ser rasgado e queimado, e ordenava: “O chamado J.-J. Rousseau... será detido e levado às prisões da portaria do Palácio”. Rousseau tem então esperanças de se refugiar em sua cidade natal, mas em 19 de junho o Pequeno Conselho de Genebra

também condena o *Contrato social* e o *Emílio* “a serem resgados e queimados pelo Executor da alta justiça, diante da porta da Municipalidade, como temerários, escandalosos, ímpios, propensos a destruir a religião cristã e todos os governos”; quanto ao autor, “caso venha à cidade ou às terras da Senhoria, deverá ser detido e preso, para em seguida ser julgado” (ROUSSEAU, 1999, p. XXIII).

O Rousseau que condenara as ciências e as artes como responsáveis pela degradação dos costumes, irá outra vez alfinetar as feridas do século orgulhoso de seu progresso e de suas luzes. E obviamente um sujeito que desconfia das ciências e das artes não haverá de coroá-las em seu tratado de educação. Essa iconoclasta sensibilidade em relação aos perigos da hegemonia da ciência o induzirão a propor uma *educação negativa*. Ou seja, irá negar o excesso de arte, de filosofia e de ciência que transbordam da educação de então. E fará proposições.

Lembraí sempre que o espírito de minha educação não é ensinar às crianças muitas coisas, mas não deixar jamais entrar em seu cérebro ideias que não sejam claras e justas. Mesmo que ela não saiba nada, pouco me importa, contanto que não se engane, e só coloco algumas verdades em sua cabeça para preservá-la dos erros que aprenderia em seu lugar. A razão e o juízo vem lentamente, os preconceitos acorrem aos montes; é deles que é preciso protegê-la. Mas se considerais a ciência em si mesma, entrais num mar sem fundo, sem margens, cheio de recifes; jamais escapareis dele (ROUSSEAU, 1999, p. 211).

A concepção de educação emergente no *Emílio*, não obstante a negação que realiza, é bastante eloquente. São mesmo impressionantes algumas considerações urdidadas por Rousseau, consequentes a seu gênio criativo, mas também a sua experiência como preceptor e à capacidade de observação de que dispunha. Seus meios de conhecimento e de exposição são, eles mesmos, demonstrações de alternativas aos modos de conhecer e de expor próprios da ciência. Quando realiza a defesa da infância – e a consequente crítica da visão de infância predominante na época –, Rousseau o faz em termos a partir dos quais jamais se poderá ignorar a especificidade desse período da vida humana:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuraram sempre o homem na criança, sem pensar do que ela é antes de ser homem. (...) Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda certeza não o conheceis; ora, se lerdes este livro dentro da perspectiva, creio que ele não carecerá de utilidade para vós (ROUSSEAU, 1999, p. 4).

A concepção de educação que emana de Rousseau é surpreendentemente ampla: “Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes é dado pela educação” (ROUSSEAU, 1999, p. 8). E essa educação deve principiar antes mesmo do parto, com

orientações dirigidas a todos que cuidarão da primeira infância, e deve estender-se até à idade de 25 anos. Porém tal educação deve menos inculcar pretensos saberes que inibir a ascensão de preconceitos (por isso também é negativa): “Para formar esse homem raro, o que temos que fazer? Muito, sem dúvida: impedir que algo seja feito” (ROSSEAU, 1999, p. 13). Submetida à ordem natural, essa educação é uma preparação às dificuldades inerentes à condição humana, pois “Não se trata de (à criança) ensiná-la a suportar as dificuldades, mas de exercitá-la para senti-las” (ROSSEAU, 1999, p. 15).

A sensibilidade extraordinária de Rousseau lhe facultará, ao longo do *Emílio*, uma série de assertivas que, à atualidade, parecerão evidentes, porém estranhas ao século XVIII: a defesa da amamentação pelas mães, a defesa da liberdade de movimento das crianças, a consciência do desenvolvimento do sistema imunológico infantil, a afirmação dos deveres dos pais, a questão da higiene e mais algumas considerações largas demais para os limites do presente estudo.

O defensor dos oprimidos, se converterá, no “*Emílio*”, no defensor da liberdade. E não obstante todas as críticas que, justas ou não, serão dirigidas a essa obra, a voz revoltada e aguda de Rousseau ressoará pelos séculos vindouros e repercutirá, dentre outros, nas obras de escritores contemporâneos como Carl Rogers e Boaventura Santos, interessados na defesa da liberdade ou na crítica às ciências e à educação que a corresponde.

### **Considerações finais**

Boaventura Sousa Santos, recolocando Rousseau na ordem do dia, usando-o como mote ao debate epistemológico contemporâneo, nos diz, indiretamente, da importância do autor de “Um discurso sobre as ciências” no debate científico moderno. Nos levando naturalmente a concluir por indispensável a inserção de seu ponto de vista no debate sobre a revolução científica, paritariamente com Descartes, Kant e Hegel. A Disciplina “Epistemologia e Educação” absorveria a brilhante contestação da ciência realizada por Rousseau em pleno efervescer da revolução científica.

Rousseau é o crítico da ciência e, ao mesmo tempo, o homem que foi capaz de relacionar os fundamentos dessa crítica a uma proposta educativa. Sua importância como filósofo da educação, como pedagogo de grande sensibilidade, requer ainda maior exploração. Sua crítica à revolução científica e ao tipo de racionalidade que ela instaura faz pensar que a ciência, embora haja dominado, submetido e ocultado os demais saberes, não escapou incólume à sensibilidade de homens excepcionais, mesmo em seu mais notável florescer.

Rousseau, no início da revolução, e Boaventura, em seu fim, estendendo as mãos através de mais de dois séculos, demovem qualquer vestígio de esperança, e revelam uma ciência crua e desencantada.

As ideias educacionais de Rousseau são tão ousadas e inovadoras quanto sua crítica à ciência. Incomodaram tanto ao ponto de seu tratado de educação ser levado ao fogo. Algumas de suas assertivas são tão atuais que é mesmo surpreendente que decorram da mera observação. Prescindindo da metodologia científica, Rousseau faz das ideias veiculadas no *Emílio* o exemplo maior de um saber não científico e essencial. Ao mesmo tempo, despreza a ciência e coroa a velha e simples observação empírica. O que prova, outra vez, sua formidável sagacidade.

## Referências

ANDERY, Maria Amália. **Para compreender a ciência: retrospectiva histórica**. São Paulo: EDUC, 1996.

JAPIASSU, Hilton. **O problema epistemológico da verdade**. Caderno SEAF, ano I, N° 1, agosto de 1978.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Precedido do **Discurso sobre as ciências e as artes**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Emílio**, ou da Educação. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 9ª ed. Porto: Aprofundamento, 1997.

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

SPINELLI, Miguel. **Filosofia e Ciência: análise histórico-crítica da Filosofia; de Pitágoras a Descartes**. São Paulo: ENDICON; Santa Maria. RS: Curso de Pós Graduação em Filosofia: UFSM, 1990.

## O PENSAMENTO DE CASTORIADIS E A EDUCAÇÃO

Lanna Karina A. de Lima Rodrigues

### Resumo

O presente artigo resulta das discussões, debates, pesquisas e leituras desenvolvidas na disciplina de Epistemologia da Educação, do PPGED/Mestrado da UEPA. No texto a seguir busca-se apresentar sobre as questões que baseiam o pensamento autônomo de Castoriadis no sentido do imaginário e imaginação, bem como há uma discussão relacionadas à algumas questões norteadoras que embasam sua obra e a visão deste autor a partir de suas percepções acerca da criação, imaginação, instituição da sociedade e o imaginário, a autonomia e a visão do seu projeto revolucionário e sua influência no pensamento educacional. Apresenta-se ainda questões relacionadas ao levantamento bibliográfico do autor bem como suas contribuições para o pensamento filosófico da modernidade, suas contribuições para a educação e visão de sociedade, observando uma estreita relação entre os conceitos por ele trabalhados.

**Palavras-chave:** Imaginário; Autonomia; Educação.

### Introdução

Este artigo objetiva apresentar o pensamento de Cornelius Castoriadis a partir da visão do livro *A Instituição Imaginária da Sociedade e suas contribuições para o pensamento educacional*. Esse importante filósofo grego, nasceu em Constantinopla em 11 de março de 1922, morreu em Paris aos 26 de dezembro de 1997. Foi, além de filósofo, economista e psicanalista francês, defensor do conceito de autonomia política. É considerado um dos maiores expoentes da filosofia francesa do século XX. Em 1949, fundou, com Claude Lefort, o grupo *Socialismo ou barbárie*, que deu origem à revista homônima que circulou em 1967.

Autor de inúmeras obras de filosofia e, em especial, de filosofia política, Castoriadis é considerado um filósofo da autonomia. Entre suas inúmeras obras destacam-se: *Instituição Imaginária da Sociedade*, *Encruzilhadas do Labirinto*, *Socialismo ou Barbárie*. Inicialmente, será descrito o pensamento de Castoriadis a partir a visão do que se trata sua teoria, bem como a construção de conceitos como tempo, imaginário, sociedade. Serão apresentadas ainda algumas contribuições do pensamento do autor relacionadas à educação e às suas manifestações.



## 1 Inicialmente...

No prefácio de **A Instituição Imaginária da Sociedade**, Castoriadis ocupou-se em fazer distinção do seu próprio trabalho de eventuais construções de teoria, no sentido herdado do termo. Ao invés de teoria, **elucidação**: não **imagem de algo**, mas procura da **lucidez** indispensável a um projeto político; não um saber sobre a verdade do ser, **prévio e exterior** à sociedade e à história, mas **parte** da sociedade e da história.

Ao longo do livro, Castoriadis faz uma análise de uma visão econômica funcional, tratando sobre a visão da alienação e percebe que esse processo se constrói em um processo histórico. Este autor ainda analisa o *eu* a partir do momento em que consegue perceber a autonomia como o motor de desenvolvimento para a emancipação social, o autor adentra rumo a uma aproximação entre a instituição e o simbólico porque o social-histórico está entrelaçado com os símbolos. O nosso imaginário sempre pode reconstruir novos elementos, novas redes simbólicas, mas pode vir a trazer resquícios de significados anteriores.

Nós, seres humanos só usamos dez por cento do nosso potencial racional do nosso capital de milhões de neuroses e de sinapses. E de acordo com esse potencial segundo Castoriadis (1987), elaboram-se trapalhadas e pelas neuroses que nós arrumamos, então nós temos 10 milhões de neurônios e só usamos dez por cento disso, há pois um magma que borbulha e que pulsa em nosso cérebro e que nos leva muitas vezes ao delírio e que esse delírio é interpretado como loucura segundo o autor. Na verdade, é porque o delírio não é enquadrado ou enquadrável na realidade estruturada pelo sistema organizado da sociedade minimamente necessária a sobrevivência de todos nós, precisamos organizar o nosso delírio.

Segundo Castoriadis, “O ser não é um sistema, não é nada organizado e nem é um grande encadeamento, não está arrumado, ele é minimamente estruturado e é mais identificado como algo em movimento: caos, abismo, ou sem fundo” (1982, p.167). O que é o ser? O ser não existe simplesmente no tempo, mas pelo tempo, por meio do tempo, em virtude do tempo, em essência o ser é tempo. Ou ainda o ser está essencialmente por ser, por acontecer. O tempo não é nada, ou é criação. Criação que aqui em sua obra significa evidentemente criação ontológica, criação de novas formas ou novos eidè, usando o termo platônico.

A derivação em Castoriadis vai até chegar na visão da criação enquanto conceito, o ser não é sistema, não é sistema de sistema, é minimamente estruturado e sempre flutua em construção em desconstrução, em criação, em descobrimento. O ser não existe fora do tempo. O ser é tempo, o ser é por vir a ser, o tempo é criação. O tempo não é nada a criação significa

evidentemente a criação. É o ser humano como sujeito que tenta conhecer o homem como objeto. Contrariamente ao que pensam as pessoas, sobretudo hoje no cientificismo e no positivismo, o conhecimento é um enigma, e mesmo um “labirinto de enigmas”. É preciso se ter uma ideia de que somente nós nos acreditamos que tudo está possível de explicação porque “o positivismo que é do sistema racional capitalista nos propõe essa organização, mas na verdade todo conhecimento é um enigma, um labirinto de enigmas”. (CASTORIADIS, 1987)

Há algumas questões que é interessante colocar: O que sabemos que nos permite afirmar que o ser humano pode conhecer alguma coisa em geral e alguma coisa sobre si mesmo em particular? O que acontece com o saber? Será que o ser humano pode saber? Para responder a essa questão precisamos saber alguma coisa do sobre este ser. Começamos a nos perguntar sobre o que é o saber, para que possamos saber alguma coisa e o que nós sabemos sobre o ser humano? É uma pergunta que parece tautológica e circular, na verdade conduz ao enigma proposto anteriormente por Castoriadis que é a dificuldade do conhecer, do saber e de saber o que é este ser.

Segundo o autor esse é o ciclo da reflexão e da filosofia, um círculo virtuoso. É assim que se propõe um homem filósofo diante da realidade que o circunda e permeia algumas considerações dentre as quais há os questionamentos: Será que eu sou capaz de saber? Será que eu sou capaz de descobrir o que é isso? Sou capaz de organizar o meu pensamento? O que é esse homem que está fora do meu alcance visual e social será que eu posso conhecer as realidades a que me propus neste Curso de Mestrado, na minha pesquisa? Teremos capacidade de organizar minimamente o mundo que o estrutura e que estrutura a nós mesmos também num sujeito dessa investigação?

Castoriadis (1982) faz uma crítica aos hegelianos e aos estruturalistas dizendo que não existe uma lei geral que determine com antecedência as possibilidades do ser humano que seriam então desenvolvidas na história seja de modo aleatório ou sistemático. Tal crítica se faz no projeto revolucionário proposto pelo autor. “Os indivíduos são mais do que possibilidades, eles são criações há, portanto, uma natureza na essência do humana que é definida por essa especificidade central: a criação”. Então, do caos ele foi derivando para o tempo, do tempo para a criação, depois ele discute a possibilidade do conhecimento, e desse conhecimento ser humano a partir da possibilidade do conhecimento do próprio homem e discute basicamente que não há uma receita pra isso, não há nada que antecipe isso, ou seja, essas possibilidades do ser humano que seriam então desenvolvidas na história e pela história, como é o projeto marxista.

Os indivíduos são mais do que possibilidades, são criações, portanto, tudo o que eles fazem pode ser absolutamente indeterminado, pode seguir para vários caminhos, sair para qualquer lado ou simplesmente não sair do lugar. Há, portanto, entendido uma natureza na essência do ser humano que é definida por essa especificidade central que é a criação. Esta criação, constatação banal, evidentemente, porém decisiva não está concluída no sentido do termo, em nenhum sentido do termo. Nós somos pessoas em permanente estado de construção. Somos seres inacabados, seres em permanente evolução interna. Há sempre algo a conquistar sempre algo a fazer, sempre algo por fazer e, por sermos criação em nenhum momento encontra-se concluído.

## **2 Criação e imaginação**

O presente é sempre constituído por um passado que o habita, e por um futuro que o antecipa (CASTORIADIS, 1987, p.48).

Segundo Castoriadis (1987) a criação não quer dizer indeterminação, certamente a criação pressupõe uma certa indeterminação no seu ser, do seu ser no seu conjunto. Nesse sentido, aquilo que é não é jamais tal qual exclua o surgimento de novas formas e de novas determinações, um certo desconhecimento no seu conjunto, mas é no sentido de que não é jamais tal qual exclua o surgimento de novas formas e de novas determinações, esse é possivelmente é o corolário dessa afirmativa, ou seja, de que a humanidade ainda está em processo de construção e indeterminação do seu ser.

Para o autor: “O que é, não é jamais fechado, o que é, é aberto, ou o que é, é sempre também a ser, a acontecer” (CASTORIADIS, 1982, p. 89). Prossegue ainda dizendo que “A criação então é a capacidade de fazer surgir o que não estava dado, e que não pode ser derivado a partir do que já era dado” (1982, p. 142). E, imediatamente somos obrigados a pensar que é a esta capacidade corresponde o sentido profundo dos termos imaginário e imaginação.

A imaginação é a capacidade que o ser humano tem para atribuir uma nova forma o pensamento. De certo modo ela utiliza os elementos que estavam, mas a forma enquanto tal é nova. Esse constitui um pensamento complexo, pressupõe-se que qualquer criação no sentido das formas será sempre cultural porque a humanidade não está fora da história, não está fora da linguagem. A humanidade é essencialmente criação, e criação é a capacidade de fazer surgir o que não estava dado, e o que não pode ser derivado do que já era dado, simplesmente

derivado. E imediatamente somos obrigados a pensar que é esta capacidade corresponde ao sentido profundo dos termos de imaginação e imaginário.

A imaginação não se confunde com o que estava e nem nós podemos dizer que ela é derivada de uma determinada época, disto ou daquilo. Ela é nova, ela é uma mistura do que estava dado e que surge como tal na sua imaginação e pelo seu imaginário. A criação não está desvinculada a realidade senão seria alucinação.

Nesse sentido, o que caracteriza então a humanidade? A criação é a essência desta, mas o que vai caracterizar a humanidade é a sua capacidade de imaginar e seu imaginário social, é isso que a caracteriza. Todos os outros animais possuem um pouco de percepção, de construção de comportamentos coletivos, de comunicação entre si, mas enquanto seres humanos é o que temos a capacidade de imaginar e criar o imaginário social, radical. O ser humano é primeiramente psíquico, profunda e inconsciente, o homem é sociedade e a sociedade é sempre também histórica. Não há nunca nem mesmo nas sociedades primitivas o presente fixo, mesmo nas sociedades mais arcaicas.

Trata-se sempre de um presente histórico. A natureza do tempo instituído, o tempo é a demarcação das medidas que não é igual às outras temporalidades. Temos o tempo calendário e suas divisões numéricas e em sua maioria apoiadas em como dias, meses, estações do ano, sempre com referências a fenômenos espaciais esse é o tempo da demarcação e das medidas, levando em consideração a Amazônia seria necessário levar em consideração outras temporalidades que estão ligadas as significações. Há uma dimensão imaginária, ou o tempo da significação, o tempo do imaginário social. O que nele ocorre não é a simples manifestação social da ordem, do mundo tal como instituído aquela sociedade.

Castoriadis (1982) evidencia a caracterização intrínseca da organização da sociedade, pois não há sociedade sem aritmética o predomínio da quantificação da civilização ocidental contemporânea, a lógica identitária de que fala o texto, começando por quantificar, separar e nominar é a base do princípio da lógica identitária. O ser humano forma conjunto de coisas: identificamos, nominamos e contamos, estabelecemos o padrão em que essa sociedade se organiza. Não há sociedade sem mito, o mito é essencialmente o modo pelo qual a sociedade investe de significações o mundo e sua própria vida, num mundo e numa via que de outro modo seria evidentemente desprovido de sentido.

### 3 A instituição da sociedade e o imaginário

Quando Castoriadis aborda as questões relacionadas à instituição da sociedade as relações sociais ou o que nela estão incorporadas entrelaça em duas dimensões lógicas a constitutiva identitária e a imersão estritamente imaginária. Não escapamos da construtiva identitária, nós precisamos dela. Na dimensão identitária a sociedade opera, age e pensa mediante elementos, classes, propriedades, relações postuladas com outras distintos e definidos. O esquema dominante aqui é o da determinação. Na dimensão propriamente imaginária há a existência de significação, as significações podem ser demarcadas, mas não determinadas.

De um lado temos algo que é a razão onde esta identifica, nomina, separar, conta, estabelece conjuntos. Ela opera, age e pensa com elementos clássicos proprietários postulados distintos e definidos, num esquema determinante e determinação os conjuntos. Na dimensão imaginária as significações podem ser percebidas, mas não podem ser completamente demarcadas e nem determinadas para todo o sempre, as coisas estão mudando, não estão presas aquele parâmetro inicial da criação, estão sempre em transformação.

A lógica então repete, prolonga ou ao menos uma parte essencial da lógica do vivente. Sem dúvida em uma imensa parte dessas operações, o vivente opera por meio de classes, propriedades e relações. O vivente constitui em um mundo, constitui para si seu mundo cuja organização é relativa à organização própria do vivente. Equivalência e organização são ingredientes presentes nessa constituição, o vivente cria para si sua própria universalidade sua própria identidade. Nós mesmos enquanto viventes herdamos essa universalidade e essa ordem no qual estamos completamente mergulhados. Para sempre? Castoriadis diz que não, precisamos sair dela, onde devemos estabelecer uma nova lógica de pensamento. (CASTORIADIS, 1987).

A lógica do imaginário, faculdade esta originária se dá por forma de representação de uma coisa, uma relação que não são dadas na percepção ou nunca o foram. Raiz comum do imaginário efetivo. É finalmente a capacidade elementar de evocar uma imagem. Podemos perceber a medida que essas imagens se multiplicam a nossa frente é se nos distrairmos do aspecto racional da vida, nós nos designamos, damos espaço para que o espaço imaginário radical se desperte fora do consciente, o inconsciente assume a posição e se manifesta em sonho ou em ideal.

Como trabalhar então se as coisas estão no imaginário e estão todas flutuando em nossa cabeça? Temos as instituições primeiras e as instituições segundas, as instituições

enquanto sua fonte no imaginário social e elas jamais poderiam existir fora dessa rede simbólica. E nessa rede simbólica as constitui e constrói as representações sociais que servem para encadear o conhecimento e a estrutura do agir. Esse imaginário deve entrecruzar-se com o simbólico do contrário a sociedade não teria podido reunir-se e com o econômico e funcional do qual ela ai está, diante disso temos o funcionalismo.

Essa explicação do funcionalismo é apenas uma evocação rasteira e sabemos das coisas que há por trás disso e o atrás se chama imaginário radical, um tempo do vir a ser, o caos, o sem fundo, uma lógica que não é a lógica identitária. As significações imaginárias constituem para Castoriadis (1987) uma rede simbólica que se instituem e reinstituem o tempo todo porque essa estruturação não é dada no discurso para todo o sempre. Não existe esse homem monolítico, sólido.

As significações imaginárias sociais constituem pressão do simbólico que se institui e reinstitui. A instituição, então, é, segundo Castoriadis (1987) uma rede simbólica socialmente e sancionada onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário. A alienação é a autonomização, a dominância do momento imaginário nas relações que propicia a autonomização. Não existe uma instituição fora da rede do simbólico, o simbólico sancionado socialmente como se apresenta.

A alienação é produzida à medida que essa instituição se descola e se superpõe sobre nós, um exemplo claro e significativo é a discussão traçada com relação ao surgimento da religião que criada num determinado momento pelo homem, onde toda a ideia de Deus é criada pelo homem (CASTORIADIS, 1982). A instituição que se segue nesses rituais e crenças são coisas constituídas pelo homem e que ganham uma heteronomia muito forte, é como serem reveladas sobre nós as leis como as Leis de Moisés, o Alcorão a Bíblia.

Elas ganham uma autonomia sobre o sujeito, uma heteronomia a tal ponto que este sujeito séculos depois não se sente livre para questioná-las. O Estado inicialmente é uma organização entre iguais que se postulava como tal, depois ele ganha uma prevalência que para se justificar como instituição, ele e atribui uma origem divina.

Essas instituições são formas criadas pelo homem e se autonomizaram em relação ao espaço físico onde foram criadas, elas ganharam uma vida que e superpõem ao homem, elas possuem a heteronomia que segundo Castoriadis é o poder que parte do céu à terra e comanda a vida de todos nós.

#### 4 A autonomia

Posso dizer que estabeleço a minha lei quando vivo necessariamente sobre a lei da sociedade? Sim, num caso se puder dizer reflexiva e lucidamente que essa também é a minha lei, para que possa dizer isso não é necessário que eu a aprove, basta que eu tenha a possibilidade efetiva de participar ativamente da formação e o funcionamento da lei. (CASTORIADIS, 1982, p.171).

É assim, portanto, que se constrói a autonomia do sujeito. Instituições primeiras e instituições segundas, o que a imaginação engendra adquire uma existência real, o que Castoriadis (1982) sinaliza como social-histórica utilizada uma quantidade imensurada de meios de definição, e para começar a linguagem que o artista jamais poderia criar sozinho. São esses elementos que o autor define e que chama de as instituições primeiras da sociedade.

A sociedade se cria ela mesma como sociedade, e se cria cada vez em instituições, por significações imaginárias sociais específicas. A sociedade, dessa forma é vista como instituição primeira e se articulam, se instrumentam em instituições segundas, o que não quer dizer e maneira alguma secundárias. Há uma instituição primeira que é a autonomia do sujeito e do social histórico dentro de uma linguagem que cria uma instituição primeira de organização dessas significações, e para elas funcionarem elas têm que ter meios concretos, racionais, onde aí são as instituições segundas como o estado, como a educação, como a religião, com a escola principalmente.

As instituições segundas dizem respeito de como o abstrato se forma, a linguagem, o indivíduo de uma dada sociedade, a família. As instituições segundas específicas, desempenham um papel absolutamente central no sentido de que é vital para sociedade considerando aí suas significações imaginárias sociais são essencialmente carregadas por essas instituições como por exemplo a polis grega e o capitalismo.

Ainda sob sua visão, Castoriadis (1982) as postula que ultrapassam o sentido da história como a linguagem, o indivíduo de uma dada sociedade e a própria família, elas ultrapassam no sentido de uma história de uma comunidade qualquer, elas existem dessa maneira. A história é impossível e inconcebível vista fora da imaginação produtiva ou criadora que nós chamamos imaginário radical, tal como se manifesta ao mesmo tempo indissolúvelmente no fazer histórico e na constituição antes de qualquer explicitação de um universo e significações.

Então, as significações imaginárias estão na história, elas saíram da imaginação criadora do imaginário radical e se transformaram naquilo que é o nosso acontecer histórico.

Como podemos entender a criação dessas significações? As significações podem corresponder aquilo que percebemos fora de nós, ao racional, aquilo que refletimos sobre o percebido e ao imaginário propriamente dito que é o eide falado anteriormente. Como exemplo dessa categoria, temos o escravo metaforizado como animal, como mercadoria. A metáfora do escravo é daquele que faz o trabalho do animal, e do operário é uma mercadoria que é trocada por sua força de trabalho. Essas significações são apresentadas pelo autor em três níveis: daquilo que nós percebemos e que “constitui o cerne das representações, ao racional como nós elaboramos e ao imaginário que é sempre a capacidade criadora de se por novas formas sobre aquelas que nós encontramos”. (CASTORIADIS, 1982).

No mundo moderno a humanidade é atormentada por um delírio sistemático no qual a autonomização da técnica desencadeada é a forma mais imediatamente perceptível e a mais diretamente ameaçadora. Tudo é mercado, o mundo capitalista gira em torno da especulação que se faz acerca do valor das coisas, e isso se reflete diretamente com nossas questões educacionais.

## **5 Projeto revolucionário de Castoriadis e a educação**

Segundo Castoriadis (2009) para que a mudança na sociedade ocorra será necessário não somente a mudança nas estruturas e organizações desta, mas que esta ocorra de fato a permitir a autonomia de todos e todas, pressupondo uma transformação radical e autônoma. No campo educacional diz respeito a concepção autônoma de todos os sujeitos que compõe o sistema escolar, ainda que haja uma organização instituída esta é capaz de ser transformada a partir da crítica e autonomia de seus atores educacionais.

Refuta de Marx o determinismo histórico e considera que o marxismo é uma teoria acabada pois fixa de forma irrevogável “a estrutura e o conteúdo da história da humanidade” (CASTORIADIS, 1982, p.86). Seu projeto revolucionário diz respeito em suas raízes históricas e na crise estabelecida pela sociedade bem como a contestação desta mesma sociedade pelos seus indivíduos. Segundo ele a crise é, em si mesma conflitual, a contestação não consiste como na visão marxista, e sim se manifesta em grandes conflitos abertos e nas grandes revoluções que marcaram o cotidiano e a forma de viver e trabalhar das pessoas ao longo da história do capitalismo. Visto dessa forma educação e sociedade se contradizem e são conservadores, mas ao mesmo tempo são criativas, resistentes, indo de encontro à ordem vigente.



Um projeto revolucionário de educação na visão de Castoriadis consistiria em modificar a educação por meio da práxis humana por meio das ações dos indivíduos, ações essas autônomas. Uma sociedade e, por conseguinte uma educação autônoma seria aquela em que “facilitaria o mais possível o acesso a autonomia individual dos seus sujeitos, a participação efetiva e no poder explícito existente na sociedade” (CASTORIADIS, 1982, p.37).

É importante ressaltar que ao longo de toda sua obra e uma visão a partir da sociedade Castoriadis categoriza a autonomia, imaginário, projeto e práxis como partes da análise da compreensão desta mesma sociedade. A educação neste sentido é vista a partir da concepção social-histórica. As questões educacionais são tratadas como algo em construção e que se encontra no plano da coletividade, que mantém relações com as outras categorias da sociedade e são determinadas, se constrói e reconstrói num processo dialético onde as convergências e as divergências se voltam para o instituído e o instituinte.

Neste sentido cabe ainda questionar o que pode ser realizado através da educação? Será que a mudança social advém única e exclusivamente das questões educacionais? Precisamos questionar a realidade e verificar se o papel desempenhado pela educação não está alienando mais do que libertando aprisionando mais do que dando autonomia. As tecnologias hoje aí postas a todos e todas nos permite inferir que as pessoas estão cada vez mais individualistas, egoístas, votadas para o mundo da informação, porém sem qualidade. Algumas vezes o mal-uso dessa tecnologia por parte de alguns educadores fazem com que estes mal saibam o que se passa no chão da escola.

Segundo Oliveira (2009), “O processo educacional então, não é determinado a priori, na medida em que é uma produção histórica humana”. A educação deve ser vista enquanto processo amplo de construção das mais diversas identidades sejam individuais ou coletivas, devem dar ênfase a etnias culturais, devem dar suporte para os processos cognitivos de criação simbólica, haja visto, o simbólico como direcionador do pensamento de Castoriadis e a partir dos quais a proposta de intervenção na educação para a mudança seja realmente possível o desvelamento dessas relações de poder existente entre os grupos e seus componentes propondo ações concretas para que a autonomia na sociedade seja possível.

## Considerações finais

A educação vista a partir do olhar Castoriadiano, é entendida como fator estratégico de mudança, eis que esta pode reestruturar e reordenar a sociedade de forma social e política, deve ser considerada a mola mestra propulsora para o desenvolvimento social, e esta a partir de uma “reinstituição sociopolítica, de modo a fortalecer a identidade legitimadora, quase sempre assumida pela identidade nacional”. (RODRIGUES 2008).

A educação também é vista na obra de Castoriadis como criação, e esta permeada pelos seus sujeitos históricos que se criam e recriam, construtores, autores das suas próprias histórias e conseqüentemente de sua autonomia. Torna-se imperioso, portanto, compreender os significados dos imaginários e de toda as representações presentes nos sujeitos educacionais, presentes inclusive nas mais diversas manifestações de relações de poder estabelecidas no sistema escolar. Vale ressaltar que nessas relações há contradições, pois existem posturas de alienação e liberdade muito presentes nesse contexto.

Mudar a educação é possível, não é utopia, e só pode ser feita a partir de um projeto revolucionário, político, ideológico comprometido com as categorias que a sustentam e tendo como pano de fundo a autonomia do indivíduo na sociedade, “a educação como ação criadora do sujeito é histórica e pressupõe um engajamento político com a transformação social” (OLIVEIRA, 2009).

Este projeto deve vir da reorganização do sistema escolar como um todo e nos inquietamos em como mudar a educação se temos séries sequenciais, matrizes curriculares que não respeitam a diversidade, o vocabulário e as diferenças regionais tão latentes em nosso país? Isso se torna inquietante a partir do momento que verificamos o quanto a nossa participação na sociedade e a conscientização do quanto precisamos da autonomia para pensarmos na possibilidade de mudança e transformação desta se faz necessária e urgente.

Percebemos que os desafios são enormes, pois o histórico da educação brasileira é o da educação da elite versus a educação dos trabalhadores, a educação dos que tem poder econômico e a educação dos desprivilegiados, dos que tem acesso aos níveis mais altos da intelectualidade e os dos analfabetos, dos opressores e dos oprimidos. Cabe a nós educadores, nessas tensões nos descobriremos enquanto sujeitos autônomos, críticos e construtores de uma sociedade igualitária, justa fraterna com oportunidade para todos e todas.

## Referências

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **As encruzilhadas do labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

OLIVEIRA. Ivanilde Apoluceno. **O social-histórico e a educação em Castoriadis**. Belém: Revista Cocar, 2009.

RODRIGUES. Denise Sousa Simões. **A educação como projeto político lições de autonomia em Castoriadis e Freire**. Belém: Revista Cocar, 2008.

## **A COMPLEXIDADE E OS SETES SABERES DE EDGAR MORIN PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Luciana Dias da Costa

### **Resumo**

Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre a Teoria da Complexidade e os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro de Edgar Morin, dando destaque para a formação de professores e o currículo. Nesta pesquisa bibliográfica, dialogamos com Pacheco (1996), Nóvoa (1992) e Bastos (1997), buscando trazer reflexão sobre a relação da formação docente, currículo e a epistemologia de Morin. Apresentamos inicialmente os conceitos da Teoria da Complexidade, os Setes Saberes Necessário à Educação do Futuro de Edgar Morin, em seguida será discutido a formação de professores, currículo à luz do pensamento de Morin. A reflexão desse estudo nos permite pensar que e o currículo direcionado a formação de professores ainda está muito longe de trabalhar a epistemologia de Edgar Morin em sua organização, sendo assim prevalecendo ainda uma visão cartesiana no currículo.

**Palavra-Chave:** Teoria da Complexidade, Sete Saberes e Formação de Professores.

### **Introdução**

Ainda que um grande número de pesquisa sobre o ensino estejam centradas no comportamento dos professores e seus efeitos nos aprendizes, observamos uma ênfase crescente em estudos sobre a formação de professores e currículo. Estudos recentes de vários pesquisadores têm mostrado a preocupação não apenas com o que pensam sobre o ensino, mas também com a organização desses currículos que não acompanha algumas teorias epistemológicas, como é o caso da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. Na realidade, o que presenciamos nos currículos, na maioria das vezes, um conhecimento dividido, separada e não fazendo a junção do conhecimento global, logo distante da discussão da Teoria da Epistemologia da Complexidade e dos Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro de Edgar Morin.

No presente trabalho procuramos refletir sobre a formação de professores, em especial, sobre o currículo, direcionando uma discussão com a Teoria da Complexidade e dos Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro de Edgar Morin. Algumas inquietações desse artigo surgiram ao longo de leituras da disciplina Epistemologia e Educação do mestrado da Universidade do Estado do Pará, a principal delas foi se na formação de professores oferecem na organização de seus currículo uma abordagem que privilegiem a Teoria da Complexidade e os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro de Edgar Morin?

Diante dessa inquietação, delimitou-se o objetivo deste estudo, compreender e discutir a formação de professores, o currículo a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin.

A fim de alcançarmos o objetivo deste estudo, adotaremos uma pesquisa do tipo bibliográfica, que de acordo com entendimento de Oliveira (2008) esse tipo pesquisa apoia-se na necessidade de se fazer revisões bibliográficas frequentes, que visam apresentar de modo organizado o estágio atual do conhecimento de um determinado assunto.

E para a organização desse artigo, a princípio trazemos uma breve informação sobre quem é Edgar Morin, sua Teoria da Complexidade e como também os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro. Posteriormente, apresentamos uma discussão sobre formação de professores o currículo contemplando a teorias epistemológica de Edgar Morin, pautados em autores como, Nóvoa (1992), Bastos (1997), García (1992) e Pacheco (1996).

A partir do que foi exposto, acredita-se na grande relevância do tema deste artigo, na medida em que ao se almejar discutir a formação de professores e o currículo à luz das teorias epistemológica de Edgar Morin, estará se contribuindo tanto na esfera acadêmica quanto na esfera social, pois ao fazer reflexões sobre epistemologia e educação, muitas questões poderão ser pensadas em prol de uma melhora da educação, o que poderá se refletir na sociedade.

## **1 Edgar Morin e suas teorias epistemológicas**

Edgar Morin nasceu em Paris, em 8 de julho de 1921. É pesquisador emérito do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique). Formado em direito, história e geografia, realizou estudos em filosofia, sociologia, epistemologia. É considerado um dos principais pensadores sobre a Complexidade e como também um dos pensadores mais importantes do século XX e XXI <sup>12</sup>

A “Epistemologia da Complexidade” apareceu em uma linha marginal entre *engineering* e a ciência, na cibernética e na teoria dos sistemas. O Complexo vem do Latim *complexus*, que quer dizer “aquilo que é tecido em conjunto” só haverá “Complexidade quando elementos diferentes são inseparável constitutivo do todo como econômico, o político, o sociológico, o afetivo, o mitológico, e há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a Complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 1992, p. 38).

---

<sup>12</sup> Esses dados foram coletados do site [www.edgarmorin.org.br/vida.php](http://www.edgarmorin.org.br/vida.php)

A Teoria da Complexidade surgiu no contexto da quebra de paradigma que caracteriza a segunda metade do século XX, paradigma esse chamado de mecanicista, defendido pela física que parte do pensamento cartesiano, que propõe a separação entre sujeito pensante e a coisa pensada, direcionando assim a separação entre filosofia e ciência. Neste sentido, a proposta formulada por Edgar Morin é desafiadora e ao mesmo tempo estimulante, mesmo que ainda seja vista como “marginal” no meio científico, devido não tratarem ou discutirem a Teoria da Complexidade nos debates da epistemologia anglo-saxônica, muitos franceses filósofos concluíram assim que a complexidade não existia.

Nas palavras de Morin (1992, p175),

A problemática da complexidade ainda é marginal no pensamento científico, no pensamento epistemológico e no pensamento filosófico. Quando vocês examinam os grandes debates da epistemologia anglo-saxônica entre Pepper, Kuhn, Lakatos, Feyerabens, Hanson, Holton etc., veem que eles tratam da racionalidade, da cientificidade, da não-cientificidade e não tratam da complexidade, e os bons discípulos franceses desses filósofos, vendo que a complexidade não está nos tratados de seus mestres, concluem que a complexidade não existe.

Neste sentido, há a necessidade de ampliarmos os estudos sobre a Teoria da Complexidade e assim quebramos essa visão dita “marginal” no campo de pesquisa. No entanto, podemos destacar que a visão epistemológica da Teoria da Complexidade é considerável, e os princípios que regem são: o dialógico, a recursão organizacional e o hologramático.

O princípio dialógico ressalta que a ordem e a desordem são termos complementares e antagônicos. Esse princípio tem como principal função aproximar os antagônicos, admitindo que os “opostos são complementares” sendo indissociáveis e indispensáveis, logo esse princípio é a recuperação da dialética.

O segundo princípio é o da “recursividade ou recursão organizacional”, Morin (1992) defende a ruptura com a ideia linear de que causa geram efeitos; produtos que são gerados por produtores; estrutura que determina a superestrutura. O mesmo autor ressalta que tudo que é produzido volta sobre o que o produziu, sempre em um ciclo autoconstitutivo, autorganizador e autoprodutor. Esse princípio é também evidenciado na dinâmica entre indivíduo e sociedade.

Assim, os indivíduos fazem a sociedade que faz os indivíduos. Os indivíduos dependem da sociedade que dependem deles. Indivíduos e sociedade se coproduzem num circuito recursivo permanente, em que cada termo, ao mesmo tempo, é produtor/produto, causa/efeito, fim/meio do outro (MORIN, 1992, p. 118).

O último princípio é o “hologramático” no qual Morin reafirma a impossibilidade de aplicação das ideias cartesianas de que é possível conhecer o todo a partir do conhecimento das partes e assim também destaca que todo e parte formam uma única realidade. Nas palavras desse mesmo autor “Julgo impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes” (MORIN, 1992, p. 332). Sendo assim, Morin (1992) evidencia que a sociedade está presente no indivíduo, através de sua linguagem, sua cultura e como também normas.

Contudo esses três princípios são de extrema importância para se chegar ao “Pensamento Complexo”. Pensamento este que poderá ser empregado em várias áreas de conhecimento, em particular na área da educação, sendo assim a epistemologia da Complexidade, parte de uma visão global enfatizando a união da relação e da identidade recíproca do todo com as partes e das partes com o todo. Logo, esse mesmo autor tem o objetivo de analisar a percepção da totalidade perdida quanto ao conhecimento e assim superar as lacunas deixadas pela visão cartesiana que atualmente se impõe no campo científico.

A visão cartesiana está impregnada atualmente na educação de hoje e Morin vem nos mostrar uma outra concepção de educação, resumida no seu mais famoso livro “Os Setes Saberes Necessários para à Educação do Futuro” neste livro o autor tenta traçar diretrizes para educação no século XXI.

Esses saberes vêm nos direcionar a respeito dos “setes buracos negros” que não são encontrados na educação de hoje e que são ignorados, desprezados ou separados nos programas educativos, que deveriam ser dados uma verdadeira importância na formação do sujeito como cidadão, ou seja, esses setes aspectos que a cultura e a cientificidade dominante deixam a desejar, que são de extrema importância para a formação do ser humano.

O primeiro “buraco negro” que podemos destacar diz respeito ao conhecimento. Morin (2000) direciona a uma visão de conhecimento capaz de criticar seu próprio conhecimento e que esse apresenta cegueiras que estão presentes o do erro e da ilusão. A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja sujeito ao erro e a ilusão.

Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. [...] A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. A teoria da informação mostra que existe o risco do erro sob o efeito de perturbações aleatórias ou de ruídos, em qualquer transmissão de informação, em qualquer comunicação de mensagem. (MORIN, 2000, p.19 e 21)

Podemos perceber que a educação que era para transmitir conhecimento é cega quanto ao conhecimento humano, não presenciamos uma preocupação em fazer conhecer o que é conhecer, ou seja, não se ensina o que é o conhecimento, mesmo que tenhamos em mentes que é importante saber o que é conhecimento, presenciamos o problema do conhecimento vinculado ao do erro e a ilusão.

Morin (2000) ressalta que o conhecimento do conhecimento deve surgir como necessidade, que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão, que não cessam de percorrer a mente humana, logo temos que introduzir e desenvolver na educação do futuro, o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão.

O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanente. (MORIN, 2000, p. 31)

O conhecimento pertinente é o segundo “buraco negro” destacado por Morin e que esse não é ensinado de forma pertinente, ou seja, um conhecimento que não mutila o seu objeto. Esse “buraco negro” tem a intenção de mostrar que se deve existir uma sabedoria para selecionar os conhecimentos que verdadeiramente tenham um real valor não só para informação, mas para a formação humana do sujeito, partindo de problemas fundamentais e globais para atingir conhecimentos parciais, isto é, partir do todo para chegar às partes.

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para adquirir sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia. [...] O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo interretroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte [...] Marcel Mauss dizia: “É preciso recompor o todo.” É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes. (MORIN, 2000, p. 36 e 37)

De modo geral, percebemos hoje na educação o ensino por disciplina, fracionado e dividido, impedido a capacidade natural do ser humano em contextualizar, e é essa capacidade que nos professores devemos estimular e desenvolver pelo ensino a importância de ligar as partes ao todo e o todo às partes. Morin (2000) destaca nas palavras de Pascal que “Não se pode conhecer as partes sem conhecer o todo, nem conhecer o todo sem conhecer as partes” (p. 37).



O terceiro aspecto é ensinar a condição humana, nessa visão Morin (2000) nos mostra que partindo da concepção de que o ser humano é uno e indivisível, mas constituído de diferentes dimensões como social, cultural, histórica, psíquica, biológica, etc. E essa constituição humana deve ser objeto de estudo desde o nível básico de ensino, e o que percebemos é que não existe uma preocupação em ensinar, na realidade presenciamos o individualismo na sociedade, sendo assim direcionando ao egocentrismo, egoísmos que conseqüentemente levará a autojustificação e a rejeição ao próximo.

Neste sentido, devemos compreender não somente os outros mais também a si mesmo, haverá a necessidade de se autoexaminar, pois a sociedade está cada vez mais impregnada pela incompreensão.

Ensinar a identidade terrena é o quarto aspecto que Morin (2000) vem nos mostrar, esse aspecto nos direcionada a pensar que no século XXI a tendência é que cada vez mais as civilizações existentes no nosso planeta devem se aproximar e quanto mais integradas mais será fácil ampliar uma identidade terrena a qual, provavelmente, será inevitável para cada comunidade e para cada sujeito.

Com o avanço da tecnológica permitiu voltar a unir o que antes estava separado, sendo assim temos que permitir a integração dessas civilizações, mesmo que existam diferenças essenciais, logo é necessário ensinar aos alunos a história, o conhecimento da era planetária e assim permitir a integração. Nesse contexto é necessário, ensinar e não mais opor o conhecimento universal sobre as civilizações, mas é preciso unir suas culturas e assim integrá-las no universo concreto.

Por isso, é necessário aprender a “está aqui” no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar; é o que se aprende somente nas \_ e por meio de \_ culturas singulares. Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemo-nos dedicar não só a dominar, mas a condicionar melhorar, compreender. (MORIN, 2000, p. 76)

O quinto aspecto é a incerteza, que surgiu a partir da ideia da ciência cartesiana de que tudo que é científico pertence ao reino da certeza, mas não é bem assim temos que ensinar aos nossos alunos a pensar no imprevisto, ensinar o princípio da incerteza, no qual o nosso conhecimento científico, nunca é um produto absoluto de certezas, pelo contrário tudo aquilo que originado pelo homem é criado com base na ideia da incerteza. Morin (2000) frisa que a incerteza pode conduzir ao progresso do saber e da cultura, e que também essa ideia deve ser incorporada nas diversas áreas do ensino da educação.

Nova consciência começa a surgir: o homem, confrontado de todos os lados às incertezas, é levado em uma nova aventura. É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudança em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento. (MORIN, 2000, p.84)

O sexto aspecto que é aqui importante ressaltar, é o ensinar a compreensão. Essa visão vem nos direcionar a uma compreensão por meio da comunicação humana, ou seja, a comunicação humana deve ser voltar à compreensão. Os seres humanos precisam atingir a compreensão como forma de bem ser relacionar entre si, só através da compreensão que será possível a superação dos problemas sociais e atingir um bom convívio.

No contexto educacional nossas instituições são caracterizadas pela incompreensão como, por exemplo, as disciplinas que não interagem com as outras, conhecimentos que não integram com as demais, neste sentido nos educadores devemos estimular ou promover a compreensão mútua, não somente com as disciplinas ministradas, mas também o respeito às ideias dos outros, aos códigos de ética, os ritos e costume, sendo assim compreender que a compreensão é de extrema importância juntamente com a comunicação humana, mas o que se percebe é que a educação para compreensão não se faz presente no nosso espaço escolar e muito menos em outros lugares da sociedade.

Nas palavras de Morin (2000, p. 104),

A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro.

O último aspecto dos Setes Saberes levantado aqui é a Ética do gênero humano que é também conhecido como antropoética. Esse saber estar vinculado a seguinte tríade: o indivíduo, a sociedade e a espécie. Esses três elementos emergem nossa consciência e nosso espírito humano, sendo assim a base para ensinar a ética do futuro.

Com tudo essa tríade deve ser religada, e um ambiente propício a isso é no nosso ambiente educacional, em que nossos estudantes terá o objetivo de compreender a natureza do ser humano: indivíduo-sociedade-espécie. Nesse sentido, a ética indivíduo-espécie consiste no controle da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, por meio de uma democracia autêntica, sendo assim a ética indivíduo-espécie implica a construção e efetivação da cidadania terrestre.

A ética deve ser ensinada para formar nas mentes dos estudantes uma base de consciência que o ser humano é ao mesmo tempo, indivíduo, sociedade, espécie, logo o desenvolvimento humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e de pertencer a uma espécie humana.

Deste modo apresentamos os setes saberes para educação do futuro, os quais Morin considera indispensáveis para a educação, sendo assim esses saberes levará a uma reforma do pensamento do sujeito, da educação e da sociedade.

## **2 Formação de professores à luz dos pensamentos de Edgar Morin**

A formação de professores é uma das temáticas que mais frequentemente tem estado presente nas discussões sobre a educação escolar brasileira. Nesse sentido, é importante que as instituições que formam os profissionais se deem conta da complexidade da formação e da atuação desses profissionais. Conforme a LDB (lei 394/96) a formação de professores se daria em universidade e em instituto superior de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores.

A primeira iniciativa sobre o aspecto da formação docente tem sua história nas escolas normais que, por sua vez, eram submetidas ao domínio do Estado. Segundo Nóvoa (1992), as escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, essas escolas legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e transmissão de conhecimento, mas também um lugar de reflexão sobre a prática.

De acordo com Bastos (1997), antes de fundarem as escolas específicas destinadas a formação docente, encontramos as escolas de ensino mútuo, em 1820, que tinham a preocupação de ensinar não somente as letras, mas de preparar os professores ao método, sendo assim essa escola foi a primeira forma de preparação de docentes que tinha a base mais prática do que teórica. É nesse período que surgiu diversos debates sobre a formação de professores, currículo e também de metodologia.

Para Nóvoa (1992), a formação propõe uma atitude crítico-reflexivo, que transmita aos docentes meios de um pensamento autônomo que facilite a autoformação participativa. Deste modo, a formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo, direcionando à construção de uma identidade profissional. A formação não se constrói por acumulação de cursos ou técnica, mas sim através de um trabalho reflexivo-crítico sobre as práticas e de

construção ou reconstrução da identidade profissional, logo é importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Nas palavras de García (1992), o Ministério da Educação destaca um modelo de formação baseado na reflexão do professor sobre a prática docente, permitindo repensar a teoria implícita do ensino e das próprias atitudes, todavia prevalece uma formação em que se destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor.

Um outro aspecto que é importante ressaltar na formação de professores atualmente, é um planejamento curricular baseado em saberes desunidos, divididos, compartimentados, logo uma visão invisível do complexo. Compreender o que vem a ser currículo não é simples, visto que é um conceito polissêmico, carregado de ambiguidade.

A conceituação de currículo é problemática e não existe a sua volta um consenso, mas, segundo Pacheco (1996), o currículo está direcionado a um campo específico relativo ao objeto de estudo que é de natureza prática e ligado à educação, à metodologia e de natureza interdisciplinar da ciência humana e social. O autor ainda contribui ressaltando que o currículo é uma construção ininterrupta das práticas, com a presença cultural, social e também um instrumento obrigatório para análise e melhora das atitudes educativas.

Mas essa visão de currículo apontada por Pacheco (1996) é contraditória, o que muito se percebe hoje, é um currículo destinado a formação de docentes que privilegia a separação de conhecimento, em detrimento da ligação. Portanto, o desenvolvimento da aptidão para contextualizar, integrar e globalizar os saberes torna-se problemática para a formação dos professores.

Nos centros de ensino, especificamente nas universidades, devemos transmitir saberes de acordo com a realidade, o contexto, o global, salientando a multidimensionalidade. Dessa maneira, o conhecimento será pertinente, permitirá aos alunos enfrentar a complexidade do real, percebendo as ligações, interações, dos conhecimentos e assim direcionando a uma realidade como solidária.

Contudo, o que percebemos hoje é um tipo de educação apoiada na visão do passado que prevalece a fragmentação do conhecimento, o fracionamento do saber, e conseqüentemente levando o indivíduo a entender o universo em que vive de forma facciosa, sem conexão com o universal, sendo assim essa visão de educação é questionada por Morin (1992), pois não prevalece, o conhecimento integral e assim vem romper qualquer interação entre local e global do conhecimento.

A Teoria da Complexidade propõe uma educação emancipadora justamente porque favorece a reflexão do cotidiano, o questionamento e a transformação social. Ao passo que

concepções reducionistas, revestido de pensamento linear e fragmentado, valorizam o consenso de uma pedagogia que, visando à harmonia e à unidade, acaba por estimular a domesticação e a acomodação.

A educação precisa ser repensada a partir de uma visão totalizadora, para que não permaneça na visão de fragmentação do conhecimento, compreendendo a vida em todas as suas possibilidades e limitações por meio da utilização justaposta de conceitos contraditórios, de modo dialógico. Essa é a visão que compreende a complexidade do real, remetendo-nos a um pensamento que aceite as ambivalências, o uso de contradições e as incertezas em todas as dimensões.

O professor em formação é um ser que ao mesmo tempo singular e múltiplo, diverso e uno, sendo a um só tempo, biológico, psíquico, social, espiritual, ou seja, um ser complexo, logo o objetivo da educação não poderia ser um acúmulo de informações divididas, fragmentadas, mas um conhecimento complexo, trabalhado e em seu contexto, com as partes e o todo, com o todo e as partes, e as partes entre si.

A instituição de ensino superior, enquanto espaço de formação e produção do conhecimento pode ser pensada como uma possibilidade de produção de conhecimento para a formação de docente, como uma postura e entendimento de uma epistemologia da complexidade, mas para essas instituições terem acesso a esse conhecimento deve-se reivindicar mudanças no currículo de formação docente das universidades, pois, geralmente encontramos ainda uma visão cartesiana.

A visão cartesiana de ciência é alicerçada no pressuposto do pensamento newtoniano-cartesiano, em que a ciência direciona a educação a um pensamento racional, fragmentado e reducionista. Nesse contexto, encontra-se no processo educacional currículo a fragmentação do conhecimento, e a compartimentalização por disciplina. Nas palavras de Kuenzer e Deluiz (2005, p.32)

[...] do paradigma taylorista/fordista decorrem várias modalidades de fragmentação do trabalho pedagógico, escolar e não escolar: a dualidade estrutural, a partir da qual se definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica do trabalho; a fragmentação curricular, que divide o conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas de forma isolada que passam a ser tratadas como se fossem autônomas entre si e desvinculadas de prática social concreta, a partir da pretensa divisão da consciência sobre a ação [...]

Deste modo, podemos refletir que a formação de professores possui uma estrutura curricular que contém disciplinas que não satisfazem a interação entre elas, levando assim a não presenciarmos a Teoria da Complexidade. Para Morin (2000), o paradigma da

Complexidade exige um fazer docente dialógico e democrático, o incentivo e a busca constante da produção autônoma do conhecimento. Essa formação de docentes na visão complexa pode transformar até futuramente o seu aluno quando estiver na prática de sala de aula, tanto professor como o seu aluno será um sujeito crítico e inovador, inserido no contexto real de situações sociais e profissionais, e assim encontrarão novos caminhos para aprender.

Portanto, julgamos de extrema importância que os cursos de formação de professores passem a contemplar a epistemologia da complexidade. Isso significa dizer que a formação desses docentes no paradigma da complexidade não pode estar centrada em conteúdo que apenas são transmitidos, mas em produção do conhecimento que torna o processo educacional significativo e relevante. Nessa direção, a formação deve possibilitar processos de autonomia e liberdade, embasada na contextualidade e na problematização, superando a fragmentação do conhecimento.

Contudo, o paradigma da complexidade, para Morin (1992) visa à integralização da visão do todo, em busca de um pensamento Complexo, estabelecendo conexões entre as diversas áreas do conhecimento por meio de um pensamento multidimensional, que provoque a produção individual e coletiva dos alunos e com enfoque crítico, reflexivo, transformador e globalizador. Sendo assim, podemos destacar que para a efetividade dessa abordagem faz-se necessário implementar no processo de formação de professores a construção da Complexidade.

Na contemporaneidade, o futuro docente precisa estar antenado com o mundo, agregando valores e conhecimento. Novos saberes são necessários para fortalecer a prática já exercida. Assim, os Setes Saberes Necessário à Educação do Futuro podem ser considerados como um caminho para os profissionais, relacionado de alguma maneira com a educação. Esses saberes trazem contribuições, que facilitam a compreensão sobre questões dos sujeitos na sociedade como um todo, e a educação, dessa maneira depende da combinação desses saberes, os quais deveriam ser tratados socialmente e culturalmente.

Morin (2000) tenta mostrar as inspirações para o educador com os saberes necessários a uma boa prática educacional. O objetivo desses saberes não é transformá-los em disciplinas, mas sim em diretrizes para ação e para elaboração de propostas e intervenções educacionais. Esse mesmo autor também tenta despertar a incorporação da Teoria da Complexidade, mediada pelo estudo dos Sete Saberes, em diferentes áreas do conhecimento.

Pensar nessa proposta dos Setes saberes juntamente com a Teoria da Complexidade no contexto da formação de professores poderá surgir uma inovação na construção do conhecimento humano. A Teoria da Complexidade tem como ponto de partida a articulação

dos saberes numa proposta transdisciplinar. Portanto, sua base epistemológica centra-se na consideração das totalidades, unindo os saberes disjuntos, promovidos pela excessiva especialização e fragmentação de uma educação tradicional.

Neste sentido, no âmbito da formação de docentes essa visão busca construir novas realidades educativas a partir dos Sete Saberes, implicando uma transformação na vida das pessoas, das instituições de ensino, e como também na redefinição do currículo. Não se trata de currículos de generalidades, ao contrário, o objetivo seria pensar o currículo buscando religar os conhecimentos, as disciplinas, os saberes, logo os currículos seriam mais criativos, multidimensionais em todos os níveis.

Portanto, os Sete Saberes de Morin motivariam o educador a repensar seu posicionamento na docência, na relação com os outros discentes, e como também a relação do currículo e as suas disciplinas que compõem, refletindo de forma a interligar disciplinas que são trabalhadas separadamente ou em vez de trabalhar de forma conjunta, levando assim o conhecimento global do saber.

### **Considerações finais**

A “Teoria da Complexidade” “ Os Setes Saberes Necessário à Educação do Futuro” serão de suma importância para refletir criticamente sobre os paradigmas da ciência e sua influência na educação, podendo assim possibilitar novas possibilidades para a formação de professores e para a compreensão e materialização de propostas curriculares.

Como vimos ao longo deste artigo, a formação de professores e o trabalho com a organização dos saberes que compõem o currículo pode ser enriquecido como a fundamentação teórica da “Teoria da Complexidade” e dos “Dos Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro”, visto que tais visões epistêmicas primam por uma análise criteriosa do princípio de fragmentação dos saberes humanos.

Desta forma, destaco a partir do pensamento de Edgar Morin uma reflexão sobre a formação de professores e o currículo que venha vislumbrar a construção de conhecimentos a partir do diálogo entre as disciplinas.

Baseado nessa reflexão podemos considerar que a teoria epistemológica de Edgar Morin, para que obtenha resultados significativos, principalmente na formação de futuros professores, carece que as instituições superiores ofereçam e trabalhem um currículo que contemple a integração, socialização das disciplinas e como também de suma importância uma nova concepção de educação.

Portanto, acreditamos que é de grande importância a compreensão da “Teoria da Complexidade” e dos “Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro” para a formação de professores e para compreensão do que seja currículo, como forma de gerar contribuição para uma outra concepção de educação.

## Referências

BASTOS, Maria Helena C. A. A introdução pública e o ensino mútuo no Brasil: Uma história pouco conhecida. **História da Educação**, Pelotas. Nº 1V. 1, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 9.394**, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

DELUIZ, Neise. Pedagogia do trabalho na acumulação flexível: os processos de exclusão incluyente e inclusão excluyente como uma nova forma de dualidade estrutural. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 32-37, jan./abr., 2005. Entrevistada: Acácia Zeneida Kuenzer.

GRACIA, Carlos Marcelo. A formação de Professores: Novas Perspectivas baseada na Investigação. In Nóvoa, A. **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO. 2000

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. In. Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Valéria Rodrigues de. **Desmitificando a pesquisa científica**. Belém: UDUFPA, 2008

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Conceituação**. Portugal. Ed. Porto, 1996. P. 15-20.



## CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA MULTICULTURAL CRÍTICA E DO CONCEITO DE ALTERIDADE PARA A EDUCAÇÃO

Luciane Tavares dos Santos

### Resumo

Este artigo é resultado das discussões e debates feitos na disciplina “Epistemologia e Educação” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e tem como objetivo discutir as contribuições da perspectiva multicultural crítica e do conceito de *alteridade* de Enrique Dussel (1994) para o diálogo com a diversidade cultural, diferenças de etnia, gênero e classe, em contexto escolar. Através de metodologia bibliográfica, primeiramente, trazer à discussão os debates sobre a crítica à ciência moderna eurocêntrica (pautada em um conhecimento universal e único) e a descolonização do pensamento ocidental, defendida por autores como Enrique Dussel (1994), Catherine Walsh (2009) e Ramón Grosfoguel (2010). Em seguida, trazer o conceito de alteridade de Dussel (1994) como via de entendimento e compreensão do *Outro* em contraposição ao entendimento do Outro como alguém a tolerar. Conclui-se que o multiculturalismo crítico e as ideias de Dussel (1994) podem contribuir para superar o modelo atual de padronização cultural e apagamento das diferenças.

**Palavras-chave:** Alteridade. Multiculturalismo Crítico. Educação.

### Introdução

Este artigo visa discutir as contribuições da concepção epistemológica multicultural crítica e do conceito de *alteridade* do filósofo Enrique Dussel (1994) para o diálogo com a diversidade cultural, diferenças de etnia, gênero e classe, em contexto escolar.

Primeiramente, cabe trazer à discussão o debate sobre a necessidade de romper com a ciência moderna eurocêntrica, a qual é pautada em um conhecimento universal, que hoje, segundo Boaventura Sousa Santos (2006), “tem vindo a ser confrontado pelo reconhecimento da diversidade epistemológica, ontológica e cultural” (2006, p.143).

Para Dussel (1994), esta universalização, e crença na superioridade da cultura europeia sobre as demais, funda-se sob o processo “de dominação” ou “violência” que é exercido sobre as outras culturas. Para o dominante, estes atos de violência justificam-se como os custos necessários do processo de civilização.

Abordar-se-á os teóricos pós-coloniais Enrique Dussel (1994), Catherine Walsh (2009) e Ramón Grosfoguel (2010), os quais discorrem sobre os conceitos de colonialismo e colonialidade do poder, que para estes autores são fundamentais para o entendimento deste “sistema-mundo” (GROSFOGUEL, 2010) moderno europeu.

Portanto, o conceito de alteridade cunhado por Dussel (1994) caracteriza-se como via de diálogo entre as culturas, como recurso de entendimento e compreensão deste Outro negado, relacionando tal conceito em contraposição ao entendimento do Outro como alguém a tolerar.

Entende-se que as ideias de Dussel (1994) podem contribuir para a superação do “caráter monocultural e homogeneizante” da educação (CANDAUI, 2008, p.21), que silencia e padroniza as diferenças ao afirmar uma “cultura comum” (CANDAUI, 2008, p.21) e universal.

## **1 Colonialismo, colonialidade e a crítica ao pensamento moderno eurocêntrico**

Enrique Dussel (2005 apud OLIVEIRA, L., 2010) explica que a expansão colonial europeia em 1492 marca o surgimento da Europa moderna. O filósofo afirma que:

Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o “lugar” de “uma só” História Mundial (DUSSEL, 2005 apud OLIVEIRA, L., 2010, p.36).

Para os teóricos pós-coloniais, assim nasce a modernidade, “como um novo paradigma da História [...] no século XV com a conquista do Atlântico (OLIVEIRA, L., 2012, p.38) e, sob a crença de que a civilização europeia é superior aos povos aqui encontrados, “a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior” (GROSFOGUEL, 2010, p.461).

O sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel explica, com riqueza, esta estratégia epistêmica dominante que molda o mundo há séculos.

Esta estratégia epistêmica tem sido crucial para os desenhos – ou desígnios – globais do Ocidente. Ao esconder o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, consequentemente, de povos superiores e inferiores. Passámos da caracterização de ‘povos sem escrita’ do século XVI, para a dos ‘povos sem história’ dos séculos XVIII e XIX, ‘povos sem desenvolvimento’ do século XX e, mais recentemente, ‘povos sem democracia’ do século XXI. Passamos dos ‘direitos dos povos’ do século XVI [...], para os ‘direitos do homem’ do século XVIII (filósofos iluministas), para os recentes ‘direitos humanos’ do século XX. Todos estes fazem parte de desenhos globais, articulados simultaneamente com a produção e reprodução de uma divisão internacional do trabalho feita segundo um centro e uma periferia, que por sua vez coincide com a hierarquia ético-racial global estabelecida entre europeus e não-europeus (GROSFOGUEL, 2010, p.461).

Além das hierarquias de raças, superiores e inferiores, que organizam a população mundial, o europeu exporta hierarquias de espiritualidade, sexualidade, etc., que constituem o que sociólogo peruano Aníbal Quijano vai chamar de *matriz de poder colonial* (QUIJANO, 2000 apud GROSFOGUEL, 2010), cujos efeitos atingem todas as dimensões da existência social.

Diante disto, Grosfoguel (2010) questiona se será possível superar esta modernidade forjada, sob a eliminação física, a opressão do outro – marca de nossa história –, sem desperdiçar o melhor desta modernidade como fizeram, nas palavras dele, “muitos fundamentalistas terceiro-mundistas” (GROSFOGUEL, 2010, p.455) que acabaram por reiterar a ideia eurocêntrica da existência de uma tradição epistêmica universal ao proporem sua forma de verdade como única frente à diversidade de saberes existentes.

Avançando um pouco, já nos anos 90, a linguista norte-americana, radicada no Equador, Catherine Walsh (2009) chama a atenção para o fato de a diversidade cultural ter se tornado um tema em moda na América Latina, fazendo-se “presente nas políticas públicas e reformas educativas e constitucionais”, deixando claro que “essa presença é fruto e resultado das lutas dos movimentos sociais-ancestrais” (WALSH, 2009, p.14).

No Brasil, por exemplo, um marco importante é a inclusão de uma política pluralista cultural implantada através dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 (CANDAUI, 2008; OLIVEIRA, I. 2011), seis anos depois, temos a Lei 10.639/03<sup>13</sup>, produto de reivindicações do movimento negro, que torna obrigatório o ensino de História da África, cultura africana e afro-brasileira na educação básica.

No entanto, se uma visão romântica nos levar a pensar que “com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido” (WALSH, 2009, p.16), ela precisa ser destruída. A teórica Catherine Walsh (2009) evidencia que, em verdade, este projeto se esconde por trás de um “discurso neoliberal multiculturalista” (2009, p.16) que ela combate ao propor outra perspectiva multicultural – a interculturalidade crítica.

A interculturalidade crítica, ainda segundo a teórica, tem suas raízes nos movimentos sociais, “é uma construção de e a partir de pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p.22), parte de pessoas que sofreram com o processo de desumanização promovido pelo colonialismo. É diferente do interculturalismo funcional que

---

<sup>13</sup> Em 2008 esta lei foi modificada e se transformou na lei 11.645/08 que altera a L9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) com a inclusão da temática indígena.

“responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais” (WALSH, 2009, p.21).

Walsh (2009) explica que a interculturalidade crítica, ao contrário da funcional, não busca apenas o reconhecimento e inclusão da diversidade cultural na sociedade, mas, principalmente, questionar os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural, que são mantenedores das desigualdades.

Portanto, a vertente crítica “parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença colonial, não simplesmente cultural” (WALSH, 2009, p.21) e esse processo recebe o nome de “colonialidade do poder” (termo cunhado por Aníbal Quijano) a qual emerge do colonialismo. Catherine reforça, ainda, que se o colonialismo, na sua forma tradicional, já fora finalizado, a colonialidade ainda perdura.

O colonizador destrói o imaginário do outro, inviabilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário (...). A colonialidade do poder reprime os modos de produção do conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado, e impõe novos (OLIVEIRA, L., 2010, p.40).

No entendimento dos autores pós-coloniais, a colonialidade está em “pleno processo de acomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e necessidades do mercado” (WALSH, 2009, p.16) – *recolonialidade*. E é bem mais profunda, pois relativiza o valor humano através de hierarquizações de raça. Como bem resume Torres (2007):

Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna (TORRES, 2007, apud OLIVEIRA, L., 2010, p.).

É factual para estes teóricos que a colonialidade do poder “estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, ‘índios’ e ‘negros’ como identidades comuns e negativas” (WALSH, 2009, p.14), sob os quais até os dias de hoje recai o preconceito e o racismo.

Não à toa o discurso da opressão às chamadas “minorias” prevaleça e seja proferido, não raro, por aqueles que são também oprimidos dentro destes padrões eurocêntricos, de tão arraigado que está o discurso do opressor que ressignifica a todo instante “essa noção de uma humanidade comum e universal” (MCLAREN, 1997, p.77):

Eis que se torna importante distinguir ‘lugar epistémico’ e ‘lugar social’. O facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistémico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemologicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes (GROSFOGUEL, 2010, p.459).

À contramão deste processo de opressão imposto pelo modelo hegemônico que não cessa de se recomodar, surgem as teorias que, segundo Walsh (2009, p.24), “são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir”.

O teórico porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2010), assim como Walsh (2009), propõe alternativas decoloniais ao atual sistema-mundo, defendendo que não existe apenas uma tradição epistêmica e sugerindo um pensamento crítico de fronteira, cujo pilar é a incorporação dos saberes subalternos no processo de produção de conhecimento:

Primeiro aspecto a discutir é o contributo das perspectivas subalternas étnico-raciais e feministas para as questões epistemológicas. Os paradigmas eurocêntricos hegemônicos que ao longo dos últimos quinhentos anos inspiraram a filosofia e as ciências ocidentais do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno’ (GROSFOGUEL, 2005, 2006b) assumem um ponto de vista universalista, neutro e objetivo (GROSFOGUEL, 2010, p.458).

McLaren (1997) também critica a condensação da “diferença em uma harmonia desigual” conhecida por todos nós “como o privilégio patriarcal branco” (p.70). E, também, corrobora com a defesa do multiculturalismo crítico frente ao avanço de posições liberais e conservadoras sobre a diversidade. Além do que, reforça que a justiça não existe só porque existem leis (como a Lei 10.639/03 já mencionada) e precisa ser constantemente criada e conquistada, enfatizando que nada acontecerá, claro, sem lutas.

Este teórico é categórico ao versar contra a “descorporificação do sujeito” (esvaziamento de identidade étnica ou racial) e do desnudamento cultural (indivíduos desnudados de suas culturas), ambos promovidos pela versão “socialdemocratas do multiculturalismo”, na qual raça, gênero e classe são moldados sob uma concepção consensual da diferença (MCLAREN, 1997, p.75).

Em resumo, Peter McLaren (1997), aponta o multiculturalismo liberal e conservador como “tendências de uma política de assimilação” (p.77). O multiculturalismo conservador, por exemplo:

Vê a diferença como “obviedade cultural auto evidente”, ou como “uma marca de pluralidade”, ou como “zonas de experiência cuidadosamente demarcadas – a presença privilegiada de um grupo, de uma categoria contra outra que nós, com muita fé, cultivamos e reproduzimos em nossas análises” (MCLAREN, 1997, p.78, grifos do autor).

Já sobre as abordagens liberais sobre a diferença, McLaren (1997) diz que estas constituem “uma forma de pluralismo de administração da crise, na qual as fronteiras da pluralidade são comemoradas como índices de interesse cultural” (MCLAREN, 1997, p.79). Segundo ele, ambas as abordagens:

Falham em explorar como as estruturas sociais capitalistas e a economia patriarcal estão imbricadas nas políticas de raça, classe, gênero e sexualidade de maneira que são também formadas por padrões que, por sua vez, traem seus próprios níveis de especificidade e periodização (MCLAREN, 1997, p.79).

Catherine Walsh (2009) dialoga bem com Peter McLaren, ao ilustrar a relação entre liberalismo e diversidade com o exemplo da política indígena do Banco Mundial. Segundo análise da autora, o objetivo do Banco Mundial é “neutralizar a oposição política dos índios” (ICCI apud WALSH, 2009, p.18) contra a entidade, ao passo “que assegura o controle e contínuo domínio do poder hegemônico nacional e os interesses do capitalismo global” (MUYOLEMA, 2001 apud WALSH, 2009, p.19).

Contrário a esta lógica de contenção e administração da diversidade, McLaren (1997) defende um pós-modernismo de resistência, que não se limita a uma teoria textual da diferença ou a manutenção do status quo. No âmbito da educação, defende a pedagogia crítica para “o desenvolvimento de novas formas de práxis pedagógicas que se preocupam com o repensar de políticas educacionais em uma sociedade multicultural” sem repetir o “essencialismo monocultural dos centrismos” (MCLAREN, 1997, p.67).

Salientam os teóricos que este projeto de “descolonizar paradigmas” (GROSGUÉL, 2010, p. 481) e propor alternativas à organização vigente, só será possível com a transformação dos sistemas de dominação. Nesse sentido, transformar regimes de poder opressores é de suma importância para o processo de descolonização.

## **2 O conceito de *alteridade* na perspectiva multicultural**

Aprofundando um pouco mais na questão da diferença, seja ela cultural, racial, social, de gênero, etc., percebemos que é muito comum no nosso cotidiano tendermos ao discurso da

“tolerância do outro”, principalmente como sinônimo de respeito. No entanto, o significado do verbo “tolerar” não passa pelo respeito ao outro quando analisado mais criticamente.

Tolerar, segundo o Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa Caldas Aulete (2009, p.774), é sinônimo de “suportar, aturar, aguentar (alguém ou algo)”. Aquele que tem tolerância, tem boa disposição e paciência para ouvir opiniões opostas a sua. Entretanto, o tolerante não encara com normalidade o que foge aos padrões de raça, classe, sexo, gênero, de religião, de economia, de cultural, enfim, os padrões impostos a nós latino-americanos colonizados pelo europeu – “o homem heterossexual, branco, patriarcal, cristão, militar, capitalista, europeu” (GROSFOGUEL, 2010, p. 463).

Nestes padrões, “a cultura do Outro é sempre inferior, rude, bárbara” (DUSSEL, 1994, p.86, tradução livre) e, por esta razão, toda a opressão do colonizador se justifica, uma vez que é superior e estaria, em verdade, prestando um favor ao colonizado ao impor sua cultura. Nas palavras de Enrique Dussel:

Sendo a cultura europeia mais desenvolvida, isto é, uma civilização superior às outras culturas (eurocentrismo), tirar as outras culturas de sua própria barbárie ou subdesenvolvimento através do processo civilizador constitui um progresso, um bem para elas mesmas. (...) A dominação que a Europa exerce sobre outras culturas é uma ação pedagógica ou uma violência necessária (guerra justa), e é justificada por ser uma obra civilizadora ou modernizadora, também são justificados os eventuais sofrimentos que podem acometer os membros de outras culturas, são os custos necessários do processo civilizador, e o preço de uma imaturidade culpável (DUSSEL, 1994, p.89).

O conceito de alteridade é muito importante para Dussel e para a Filosofia da Libertação, pois busca romper com este ciclo de violência promovido pelo eurocentrismo. Para Dussel (1994), a modernidade como mito vai sempre justificar esta violência como necessária ao processo civilizatório e atribuir ao outro a culpa. No entanto, nenhuma violência se justifica.

É a partir da ética da alteridade que emerge a voz do outro, e para os filósofos da libertação, portanto, um dos principais fundamentos é a “des-coberta” do outro negado como “vítima culpável”, pois este representa também uma das faces da modernidade. O outro antes oculto agora é ponto de partida para a reflexão. Dussel (1994) ressalta que isto pressupõe uma posição de escuta, porém, assim como Candau (2008), chama a atenção para a tendência de assumir a voz do outro, como se ele não pudesse falar por si mesmo, subordinando-os mais uma vez.

O caso das leis de inclusão e promoção da diversidade revela com clareza a luta por direitos que parte do próprio oprimido. Também revela a resistência de outros segmentos da

sociedade em aceitar que existem diferenças. Esta negação, comum às abordagens liberais e conservadoras, como apontado por McLaren (1997), enfatizam ainda mais a necessidade de se institucionalizar proibições para conter a violência contra a mulher, contra homossexuais, negros, índios, etc., já tão cristalizadas e naturalizadas em nossa sociedade, para que histórias como a de Maria da Penha<sup>14</sup>, do índio Pataxó Galdino Jesus dos Santos<sup>15</sup>, queimado em Brasília, dentre outras tantas que ocorrem todos os dias, não caiam jamais no limbo do esquecimento social.

Mas, em verdade, sabemos que a mera existência de leis não garante mudanças ou transformações, como bem apontou Walsh (2009). Basta analisarmos os avanços tímidos em onze anos de existência da Lei 10.639/03 no Brasil. O que realmente mudou com a promulgação da lei? O quanto avançamos nas escolas públicas e particulares da educação básica? Estamos formando professores para lidar com a multiplicidade de conexões culturais que coexistem em ambiente escolar?

Dennis Oliveira, professor da Universidade de São Paulo, faz um balanço, apontando um quadro preocupante no ensino superior: a resistência dos docentes em incluir as temáticas referentes às culturas de matriz Africana, quiçá indígena, nos currículos de pedagogia e licenciatura (2013). Além do grave entendimento da lei como uma exigência do movimento negro no Brasil, o que não contribui em nada para o debate, uma vez que no Brasil ainda há quem não reconheça que há racismo. E não são poucos os que entendem o racismo como algo criado pelos próprios negros (!).

A lógica da negação é simples: se não há racismo, não há o que discutir ou debater. Assim, a escola segue: reproduzindo e reafirmando conhecimentos tidos como universais, como aponta Vera Candau, “uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade” (CANDAU, 2008, p.33).

É importante o entendimento do que a lei 10.639/03 representa para a educação brasileira, pois não é mera formalidade e precisamos avançar. Mas, como aprofundar uma discussão que não sai da superfície e da qual o poder público se ausenta? Se de tão imersos em discursos racistas, vivemos a negar-lhes a existência? E se, ao contrário disso, aceitamos

---

<sup>14</sup> Lutou por mais de 20 anos para conseguir que seu marido e agressor fosse punido. Sofreu inúmeras tentativas de homicídios, ficou paraplégica e teve o corpo queimado com líquido inflamável.

<sup>15</sup> Em 1997, Cinco rapazes colocaram fogo no índio que dormia em um ponto de ônibus alegando tê-lo confundido com um mendigo e também que só queriam “brincar”.



a diferença, caímos no discurso da tolerância, evitando a polêmica. Como diz Candau (2008) sobre os efeitos desse discurso no campo da educação:

(...) a tolerância pode nos instalar no pensamento débil, evitar que examinemos e tomemos posição em relação a valores presentes na cultura contemporânea, fazer-nos evitar polemizar, assumir a conciliação como valor último e evitar questionar a ‘ordem’ como comportamentos a serem cultivados (CANDAU, 2008, p.30).

Esse discurso pode (embora bem-intencionado) favorecer ainda mais o *apartheid* social e cultural que já existe. Uma vez que não promove o exercício de entender o lugar sociocultural do outro, seu ponto de vista (CANDAU, 2008, p.32), isto é, não promove “processos sistemáticos de interação com os ‘outros’, sem caricaturas, nem estereótipos” (CANDAU, 2008, p.32).

McLaren (1997) também reforça que é preciso haver um cuidado com a “tolerância que se apropria da diferença do Outro em nome do autoconhecimento e da crescente dominação do colonizador” (p.97). Na escola, por exemplo, a homogeneização das diferenças em discursos que naturalizam binarismos, ideais corpóreos de raça, sexo e gênero – branquitude, masculinidade e heterossexualidade (MOITA LOPES, 2011) –, servem à manutenção do poder hegemônico.

Entende-se que a escola pode ser um lugar importante para promoção de diálogos sobre a diversidade cultural, por ser um *lócus* de aproximação entre diferentes sujeitos de diferentes realidades sociais e culturais. Considera-se como qualitativa esta possibilidade de interação entre culturas e sujeitos distintos para a superação de um modelo cultural único.

No entanto, esta instituição ainda não acompanha este debate que ocorre fora dos seus muros, afirmando-se e reafirmando-se cada vez mais como mera reprodutora dos padrões sistêmicos que mantêm a visão eurocêntrica de mundo que os teóricos multiculturais críticos buscam superar.

Ser o outro é uma questão de ponto de vista (CANDAU, 2008), portanto, é preciso que nos desloquemos do nosso lugar sociocultural e nos coloquemos no lugar sociocultural do outro ainda que minimamente. Para a teórica Vera Candau (2008) isto pressupõe a criação e promoção de “processos sistemáticos de interação com os ‘outros’, sem caricaturas, nem estereótipos” (CANDAU, 2008, p. 32), através do enfrentamento dos conflitos e desafios que virão a surgir pela via do diálogo.

Os educadores desempenham papel importante “na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos” (CANDAU, 2008, p.31);

consequentemente, promoveram o diálogo e auxiliaram no processo de empoderamento e emancipação dos sujeitos.

### **Considerações finais**

A conquista de mundos desconhecidos pelos europeus em 1492 é o marco da fundação do mundo moderno, que tem a desumanização racial dos sujeitos colonizados, especialmente negros e índios, como sua face mais oculta. Para os teóricos pós-coloniais, este processo de desumanização é fundamental a manutenção do sistema-mundo capitalista, centrado na ideia de universalidade do conhecimento e superioridade dos padrões socioculturais do ocidente europeu.

Diferente das abordagens multiculturais liberais e conservadoras, o multiculturalismo crítico e as teorias pós-coloniais trazem contribuições importantes para esse debate sobre a diversidade cultural, diferenças de gênero, raça, orientação sexual, etc. Para estes, o reconhecimento e promoção das diferenças proposto por liberais e conservadores não é suficiente, posto que estes as administrem com interesses de mercado e controle social.

Para os pós-colonialistas, é necessário romper com este sistema que oprime e subalterniza as diferenças questionando as estruturas de poder que o mantém. Sem isso seguiremos numa constante reiteração de discursos e práticas concernentes à matriz de poder eurocêntrica, uma vez que não se questiona suas categorias fundantes.

Além disso, é preciso dar voz aos sujeitos oprimidos neste processo histórico que não cessa de se reinventar. Diante disso, o conceito de alteridade na visão de Dussel se faz importante para o entendimento e compressão do Outro e possibilita o real empoderamento e emancipação dos sujeitos, diferente da ideia de tolerância promovida socialmente que estigmatiza grupos sociais sob a pretensa ideia de respeito às diferenças, que em verdade consiste em afastamento e silenciamento deste que “se recusa” a adequar-se aos “padrões superiores”, ou como justificariam os conquistadores europeus, a civilizar-se.

Portanto, através do estudo da perspectiva multicultural crítica, percebe-se que é fato que não conseguiremos sem lutas, como disseram Peter McLaren e Ramón Grosfoguel, pois ainda persiste a ideia de que estes grupos oprimidos são culpados pelos eventuais atos de violência (por conta de sua “imaturidade culpável”) que sofrem. E, infelizmente, ela continua a ser usada como justificativa para o machismo, o preconceito racial, a homofobia, e tantas outras formas de opressão com as quais convivemos diariamente. Sendo assim, não conseguiremos mudanças sem colocar o dedo na chaga do racismo, não sem debate, sem

conflito, principalmente, sem diálogo, seja na sociedade ou entre os limites dos muros da escola.

## Referências

AULETE, Caldas. **Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2014.

CANDAU, Vera. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica (cap. 1). In: CANDAU, Vera; MOREIRA, Antonio Flávio. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.13-37

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 48, set.-dez. 2011, p. 641- 661.

DUSSEL, Enrique. Crítica <<del mito de la modernidad>> e dos paradigmas de Modernidad. **El encubrimiento del Indio: 1492: hacia el origen del mito de la modernidad**. Mexico: Cambio XXI; Colégio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, 1994. p.85-99

GROSGOUEL, 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.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p.455-491

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997. p.54-104

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Paulo Freire e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera. (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p.35-57

OLIVEIRA, L. F. **Histórias da África e dos Africanos na escola** - As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 252f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. p. 34-49.

OLIVEIRA, L. F. Pedagogia Decolonial e Educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. v. 26, n.1, Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, Boaventura. A ecologia dos saberes. In: **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. p.137-165.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p.12-42.

## A CONCEPÇÃO DE SAÚDE NA VISÃO EPISTEMOLÓGICA DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

Manoel do Espírito Santo Silva Júnior

### Resumo

Este artigo apresenta um pequeno ensaio a respeito da contribuição das teorias do conhecimento voltadas para a discussão sobre a concepção de saúde. A partir da teoria do materialismo histórico e dialético parte-se de premissas epistemológicas, tanto para apoiar-se, como para contrapor-se aos aspectos inerentes ao desenvolvimento do pensamento crítico sobre que concepção de saúde se apresenta como mais apropriada para dar conta das relações sociais complexas e contraditórias, desencadeadas na sociedade do capital. Mediado pelas categorias *história*, *totalidade* e *contradição*, acende-se um debate sobre a construção do pensamento crítico necessário à compreensão de uma concepção de saúde que possa dar conta da realidade concreta a respeito dos anseios por saúde integral da população de modo geral, sem privilegiar determinada classe ou grupos social. Parte-se de uma problemática central que aponta o paradigma biomédico como concepção hegemônica de saúde, que vem sendo questionada por apresentar entraves à saúde integral dos sujeitos/coletivos, uma vez que não considera que a saúde seja encarada como um fenômeno humano determinado a partir de um conjunto maior de fatores inerentes à concepção de promoção da saúde. A partir de uma revisão bibliográfica, pretendeu-se encontrar subsídios para analisar criticamente a concepção biomédica de saúde acerca de seus pressupostos epistemológicos, enquanto que a concepção de promoção da saúde (determinantes sociais em saúde) foi a concepção emergente do trabalho de ressignificação do pensamento crítico sobre conceito de saúde, a partir da teoria do materialismo histórico e dialético.

**Palavras-chave:** Concepção de Saúde. Materialismo Histórico Dialético. Capitalismo.

### Iniciando nossa discussão

O trabalho que aqui nos propomos a desenvolver, em princípio, trata-se de um exercício de (re) elaboração do pensamento crítico a respeito do que vem se desenvolvendo na disciplina “Epistemologia e Educação”, do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) - Mestrado em Educação.

A disciplina, em síntese, busca oferecer aos alunos de pós-graduação a apropriação, discussões e debates acerca das teorias do conhecimento, proporcionando a análise dos fundamentos históricos e filosóficos das ciências humanas, privilegiando o debate sobre o pensamento epistemológico moderno e contemporâneo, além de estabelecer a relação desses fundamentos com a educação: as políticas, as pesquisas, os saberes e as práticas educacionais<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Texto extraído da ementa da disciplina “Epistemologia e Educação” do Curso de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Nossa tarefa de culminância da disciplina voltou-se para a produção de conhecimento inerente ao conteúdo apresentado e discutido durante as aulas, na perspectiva de dialogarmos com as teorias do conhecimento, visando articular tal empreendimento intelectual com a construção do que vem sendo trabalhado como proposta do objeto de estudos da dissertação de mestrado.

No propósito de articularmos este trabalho com as atividades inerentes à temática<sup>17</sup> e ao objeto de estudo<sup>18</sup> da pesquisa de mestrado a que nos propomos a desenvolver neste primeiro semestre de curso, selecionamos a categoria saúde<sup>19</sup> para ser trabalhada como objeto a ser desvelado quanto ao entendimento de seu significado à luz do materialismo histórico e dialético. Neste sentido, ao reconhecermos esta abordagem teórico-metodológica como aquela que apresenta os fundamentos epistemológicos capazes de atender nossos anseios acerca do que pretendemos produzir como pesquisa de mestrado, almeja-se, neste caso, construir conhecimento o qual possa ser aproveitado no desenvolvimento das atividades inerentes à produção de dissertação de mestrado.

Uma vez compreendida a importância de demarcarmos qual concepção, sentido, ou significado a considerar sobre um termo, ou mesmo numa dada categoria temática a ser trabalhada, traçamos como objetivo principal deste trabalho: desvelar como se concebe saúde a partir do prisma epistemológico do materialismo histórico e dialético. A escolha de tal categoria (saúde) a ser investigada deve-se à sua íntima relação com o objeto de estudo da pesquisa de mestrado.

Para isso, a metodologia adotada será a revisão bibliográfica sobre material teórico trabalhados em sala de aula, além de demais materiais teóricos extraclasse, os quais nos forneçam suporte teórico sobre a discussão de concepção de saúde, bem como sobre as teorias do conhecimento, em especial a teoria marxista.

---

<sup>17</sup> A temática de nossa pesquisa de mestrado está voltada para abordar “A formação de professores de Educação Física e sua relação com o conhecimento Educação Física/Saúde”.

<sup>18</sup> Nosso objeto de estudo se traduz na investigação sobre o existente e o necessário na formação de professores de Educação Física para atuação no campo da saúde pública em cursos de formação de professores de educação física do estado do Pará.

<sup>19</sup> A seleção desta categoria temática deve-se ao fato da necessidade que temos de nos aprofundar a respeito do conceito de saúde, a fim de que possamos partir de uma concepção clara e definida para o desenvolvimento coerente do pensamento crítico sobre a formação de professores de Educação Física para (dentre outros campos) atender o campo da saúde pública.

## **Materialismo histórico e dialético: alguns apontamentos para a discussão sobre concepção de saúde**

... “*Não é a consciência que determina a vida,  
é a vida que determina a consciência.*”  
*Max e Engels*

Segundo Ivo Tonet (um dos tradutores, para a língua portuguesa, da obra “A Ideologia Alemã”) a frase acima, da obra de Max e Engels, ressalta o entendimento de que não são as ideias, ou seja, os produtos da consciência, que constituem o fundamento, a matriz da realidade. Mas são exatamente as relações materiais, concretas, que os seres humanos estabelecem entre si e a natureza que explicam as ideias e as instituições que eles criam.

O materialismo histórico dialético se propõe a investigar a realidade a partir de uma visão que considera o ser humano como um ser que (re)cria – a partir de sua interação com a natureza e os demais seres humanos – as “ferramentas” necessárias a sua sobrevivência, mas ao mesmo tempo também se recria a partir do próprio objeto (“ferramenta”) (re)construído. Ou seja, a interação homem-natureza/homem-sociedade e a perspectiva de poder transformar a realidade se processam num ciclo complexo e dinâmico de reciprocidade (dialético) entre sujeito e objeto, levando-se em conta as relações homem-natureza e homem-sociedade. Além disso, pressupõe – essa teoria de compreensão do ser humano e da relação dele com o mundo – que o ser humano (re)formula suas ideias a partir do contexto social ao qual está inserido, a partir da realidade objetiva, a partir da matéria; e não ao contrário, como entendem os idealistas<sup>20</sup>.

A seleção desta teoria do conhecimento para tratarmos da discussão sobre concepção de saúde se deve a dois principais fatores: o primeiro, por considerarmos a dialética materialista como um instrumento de mediação teórico-prática entre sujeito e fenômeno social, que vai à raiz de sua existência. Neste sentido, concordamos com Frigoto (2010, p. 79), quando este autor diz que a dialética materialista da história é demarcada

Enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

---

<sup>20</sup> Segundo Triviños (1987), os idealistas constituem o conjunto de pensadores que enveredam por uma concepção filosófica que resolve o problema da prioridade na relação entre consciência e realidade objetiva, estabelecendo que é o espírito, a ideia, a consciência que criou a realidade objetiva, opondo-se aos materialistas que afirmam o contrário.

O segundo fator deve-se ao fato de compreendermos que a educação tem papel significativo no processo de determinação social da saúde, e, portanto, cabe-nos, inicialmente, apropriarmos do debate sobre a temática da saúde, para então mediar sua relação com a área da educação, considerando, neste caso, os pressupostos epistemológicos inerentes à dialética materialista.

Em processo, selecionamos algumas categorias do materialismo histórico e dialético que consideramos fundamentais para mediar a construção do pensamento crítico, no sentido de contribuir para um maior entendimento sobre o enfoque epistemológico ao qual nos abraçamos para a discussão de concepção de saúde: a *história*, a *totalidade* e a *contradição*.

Quanto à categoria *história*, presente de forma ímpar na teoria marxista, Lowy (1986) Apud Minayo (1999), apontará que esta categoria é o centro, o elemento propulsor, que se constitui na dimensão dialética e revolucionária do método em Marx. A História para o marxismo é tida como um processo dinâmico, provisório e transformador (MINAYO, 1999) e, por sua vez, perpassa diversos aspectos da vida das sociedades, principalmente no que diz respeito ao trabalho humano como relação primária entre homem-natureza.

Para Minayo (1999) nada se constrói fora da história. A autora afirma que a história “não é uma unidade vazia ou estática da realidade, mas uma totalidade dinâmica de relações que explicam e são explicadas pelo modo de produção concreto” (p. 68).

Ainda sobre a categoria história, Bottomore e Rubel (1980, p. 34) Apud Minayo (1999, p. 66) a respeito da especificidade do materialismo em Marx, afirmam que

A ênfase que dava à estrutura econômica na sociedade não era novidade. Sua contribuição pessoal nessa esfera foi o contexto dentro do qual discutiu a estrutura econômica: o contexto do desenvolvimento histórico do trabalho humano como relação primária entre homem-natureza e entre os homens e seus semelhantes. O trabalho de Marx conforme ele mesmo disse, antes de tudo era uma nova historiografia, e seu interesse dominante era a transformação histórica.

Triviños (1987) nos coloca que Engels, apoiado em Hegel, reduz o número das leis da dialética a três, que por sua vez são extraídas da natureza, assim como da história da sociedade humana. *Neste sentido, Triviños (1987) dirá ainda que Engels, por sua vez, considerou que se invertermos o pensamento de Hegel (para uma perspectiva na ótica materialista), tudo se torna simples e as leis dialéticas, que parecem tão misteriosas na filosofia idealista, se tornariam mais claras.*

Minayo (1999) nos coloca que a dialética marxista se esforça para entender o processo histórico dinâmico, provisório e transformador,

[...] buscando apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos e classes sociais), e realizar a crítica das ideologias, isto é, do embricamento do sujeito e do objeto, ambos históricos e comprometidos com os interesses e as lutas sociais do seu tempo.  
(p. 65)

Outras duas categorias importantes para compreendermos a essência da filosofia marxista são a *totalidade* e a *contradição*. Segundo Silva e Quintela (2014, p. 248), na visão do marxismo, “a categoria da totalidade concreta é entendida a partir da compreensão de que a realidade é totalidade concreta, que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos, no movimento de contradição dialética”.

Minayo (1999, p. 69-70) irá nos apontar que a “segunda fase fundamental da dialética marxista é o caráter total da existência humana e de ligação indissolúvel entre história dos fatos econômicos e sociais e a história das ideias”. O que nos implica compreender a realidade objetiva numa lógica complexa e contraditória, considerando ainda que nada existe eterno, fixo, absoluto. Segundo a autora, o princípio dialético da união dos contrários se encontra no interior da concepção de totalidade dinâmica e viva, aspecto que faz contrapor a dialética a qualquer sistema maniqueísta ou positivista.

É partindo desses princípios que fundamentam o marxismo, que inserimos a discussão sobre a concepção de saúde a partir de algumas categorias fundamentais do marxismo para compreendermos seu significado à luz da dialética materialista. Neste sentido, questionamos a concepção hegemônica de saúde (o paradigma biomédico), uma vez que tal concepção acarreta implicações no modo como os sujeitos deva(m) lidar com a solução para os problemas ligados à saúde individual/coletiva em nossa atual sociedade.

Quanto à concepção biomédica de saúde, sentimos a necessidade de discutirmos suas principais características e limitações quanto às possibilidades de alcançar um entendimento verdadeiramente favorável à melhoria da saúde integral de sujeitos e coletivos. Neste sentido, Rocha e Centurião (2007), irão apontar que o modelo biomédico está imbricado com o próprio modelo hegemônico de formação no contexto das ciências, uma vez que “não se pode deixar de considerar a influência do paradigma cartesiano sobre todas as áreas de conhecimento que pretendiam ter o caráter científico” (p. 18). Estas autoras afirmam ainda que foi sob a influência do “método” (grifo das autoras) cartesiano que a ciência biomédica estabeleceu novas diretrizes. Essas diretrizes eram representadas pelos seguintes princípios: “eliminação da dúvida; compreensão do todo a partir de suas partes; hierarquia de saberes; enumeração para replicação” (p. 18).



Outro aspecto relevante apontado por Rocha e Centurião (2007), enfatiza que o paradigma cartesiano influenciou de tal maneira o modelo biomédico que produziu como legado a “valorização da mente em detrimento à matéria, estabelecendo um dualismo na concepção da natureza, de forma que de um lado está o *res cogitans*, “a coisa pensante” e, do outro, o *res extensa*, “a matéria”, o “corpo.”

Os estudos de Rocha e Centurião (2007) apontam ainda que a partir desta influência cartesiana, pode-se aferir que o modelo biomédico (ainda hegemônico nas sociedades contemporâneas), levou a mudanças na forma de atuação dos profissionais de saúde, sobre relações e concepção de corpo, sobre o processo saúde-doença. Segundo Merhy (2006) Apud Rocha e Centurião (2007) o atual modelo biomédico pode ser caracterizado como “liberal-privatista”, no qual

o usuário é reduzido a um corpo, individual ou coletivo, que porta problemas apenas identificáveis pelos saberes previamente estruturados, o que produz uma objetivação do usuário e do profissional, limitando-os a “cumpridores de rituais” e não como sujeitos da ação e da relação de cuidado.  
(p. 19)

No tocante, faz-se necessário compreender as implicações conceituais sobre o que venha significar saúde no atual contexto do sistema do capital, balizado hegemonicamente pelo paradigma biomédico. Isso porque, ao considerarmos a concepção biomédica como um modelo reducionista na forma como concebe o significado de saúde, observamos que isso se deve, dentre outros fatores, principalmente ao fato deste paradigma conceitual de saúde está fortemente vinculado politicamente a interesses dominantes da lógica capitalista.

Sobre as implicações conceituais de saúde, Coelho e Almeida Filho (2002, p. 316) irão apontar que

[...] tal pobreza conceitual pode ter sido resultado da influência da indústria farmacêutica e de uma certa cultura da doença, que têm restringido o interesse e os investimentos de pesquisa a um tratamento teórico e empírico da questão da saúde como mera ausência de doença.

Neste sentido, levando-se em conta um posicionamento acerca do que venha a significar saúde no contexto da sociedade do capital, e sob um olhar mais crítico e complexo, consideraremos como premissa para a reelaboração do pensamento crítico sobre concepção de saúde aquilo que é apontado por Minayo (1992), quando esta autora revela-nos o que fora apresentado no relatório final da VIII Conferência Nacional de Saúde, explicitando que “saúde é o resultante das condições de alimentação, habitação, renda, meio ambiente,

trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso aos serviços de saúde” (p. 10).

A citação acima nos elucidada para a compreensão de saúde como um fenômeno intrínseco à necessidade de sobrevivência humana, o qual é determinado não somente pela ausência de doença, mas, sobretudo, pelas relações socioculturais às quais o ser humano está inserido e nelas interage, transforma e se transforma. Perseguindo esse pensamento crítico chegamos à conclusão de que os sujeitos não constituem saúde a partir de uma perspectiva individualista, restritiva, reducionista, porém, a partir de um contexto social que apresenta as determinações das relações produtivas que irão implicar positiva e/ou negativamente na saúde individual/coletiva.

A saúde individual/coletiva, portanto, se insere no contexto do modo de produção capitalista e precisa ser compreendida sob uma perspectiva dialética, em que conte o aspecto histórico (e, portanto, mutável, inacabável) e generalizado (total), em sua concretização.

Minayo (1999, p. 68) considera que “não há nem ideias, nem instituições e nem categorias estáticas. Toda vida humana é social e está sujeita a mudança, a transformação, é perecível e por isso toda construção social é histórica”. Desta forma, sendo a saúde um elemento essencial à vida humana e determinada a partir de um dado contexto sócio-histórico, está e também estará, do mesmo modo, sujeita às transformações ocorridas neste mesmo contexto. Em outras palavras, a saúde individual/coletiva não será estática, imutável, padronizada; ela sofrerá as tensões e determinações das forças produtivas e das relações sociais de produção, considerando ainda um dado percurso histórico da relação homem-natureza/homem-sociedade, imbricado o atual modo de produzir a vida.

### **Análise crítica do paradigma “biomédico”**

O fato de que ainda perduram outras formas de conceber saúde que não garantem o acesso por parte da maioria da população à compreensão mais orgânica e radical do que venha a significar saúde na vida prática dos sujeitos, nos faz persistirmos em analisar de forma mais profunda as implicações do modelo biomédico, uma vez que essa forma de conceber saúde ainda se perdura como hegemônica na sociedade hodierna.

Sendo assim, tendo levantado algumas premissas epistemológicas para a construção do pensamento crítico sobre concepção de saúde, balizado pelo prisma do materialismo histórico e dialético, partiremos para a análise crítica de um paradigma conceitual de saúde, que não consideram a historicidade da produção da vida humana, nem tampouco, as relações

dialéticas das interações homem-natureza e homem-sociedade, no tocante à produção da saúde humana.

Principalmente no que tange ao contexto sócio-político-econômico dos países latino americanos, trabalhamos com a hipótese de que sob o modo de produção capitalista, não vem sendo garantido à população mais pobre (principalmente a grande massa populacional trabalhadora que vende sua força de trabalho para garantir minimamente sua sobrevivência e que é expressivamente numérica em termos populacionais) acessem condições essenciais para a produção de sua saúde integral.

O modelo biomédico se pauta em princípios de caráter biologicista (processo de adoecimento e a correlação saúde-doença), e vem sendo questionado pelo menos desde a década de 1940, em consequência, dentre outros fatores, das discussões realizadas “na tradição sanitária do pensamento médico social do século XIX, focada na existência da relação da saúde com as condições de vida e no início do século XX, em resposta a acentuada medicalização da saúde” (HEIDMANN et al., 2006, p. 353).

Tal concepção nos coloca sob a reflexão de como devemos produzir saúde que não se alicerce apenas aos aspectos biofisiológicos do corpo humano como os únicos parâmetros a serem questionados e considerados na análise da saúde dos sujeitos e coletivos.

Ao analisarmos a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS)<sup>21</sup>, percebemos que a própria proposta de cuidado com a promoção da saúde da população brasileira, já aponta algumas críticas (implícitas e explícitas) ao paradigma biomédico, ao considerar que:

[...] a análise do processo saúde-adoecimento evidenciou que a saúde é resultado dos modos de organização da produção, do trabalho e da sociedade em determinado contexto histórico e o aparato biomédico não consegue modificar os condicionantes nem determinantes mais amplos desse processo, operando um modelo de atenção e cuidado marcado, na maior parte das vezes, pela centralidade dos sintomas. (BRASIL, 2006, p. 9)

Contudo, é neste ponto de semelhança entre o modelo biomédico e a teoria positivista que recortamos para analisarmos criticamente as implicações de uma perspectiva epistemológica possivelmente oriunda de pensadores aos quais Karl Marx denominava de “vulgares” (grifo do autor).

Michel Löwy (2007) nos dirá que os “vulgares” não fizeram mais do que sistematizar, dogmatizar, pedantizar e proclamar como verdades eternas as concepções cotidianas, as quais ele denomina como banais, autosuficientes e limitadas. Muito embora tais concepções

---

<sup>21</sup> A PNPS foi implantada pelo Governo Federal (Ministério da Saúde) em 2006.

cotidianas apontadas por Löwy (2007) se referissem ao social mais amplo, conseguimos enxergar que esta questão pode ser relacionada com a área da saúde, e mais especificamente com a questão da saúde pública, uma vez que já apontamos a direção que queremos seguir quanto à necessidade de trabalharmos uma concepção de saúde que supere as limitações do modelo biomédico, pautando-se nos pressupostos epistemológicos do materialismo histórico e dialético.

Sendo assim, Löwy (2007) ressalta ainda que os “vulgares” procuram “acomodar” (grifos do autor) a ciência aos interesses que lhes eram estranhos; e, ainda, eram falsificadores deliberados, ao serviço da apologética burguesa – usavam de má fé. Desta forma, quando anteriormente discutimos sobre as implicações conceituais de saúde, questão em que Coelho e Almeida Filho (2002) haviam nos colocado como sendo resultado da influência da indústria farmacêutica, pautada numa dada cultura da doença, exercemos nosso pensamento crítico para o atrelamento ideológico entre a postura do grande empresariado da indústria farmacêutica (que influenciavam a restrição do interesse e dos investimentos de pesquisa em saúde) com a postura dos vulgares apontados por Löwy, visto que ambos os grupos (“empresários farmacêuticos” e “vulgares”) apresentavam a mesma intencionalidade quanto aos seus interesses corporativistas.

No atual modo de produção capitalista, conceber saúde sob a perspectiva do paradigma biomédico implica-nos, em primeiro lugar, questionarmos quais os reais interesses que existem por de trás de cada concepção de saúde; e em segundo lugar, indagarmos se este paradigma vem dando conta de garantir melhorias significativas no que tange à produção da saúde e da qualidade de vida dos sujeitos e coletivos.

Sendo o modelo biomédico arraigado de conservadorismo e limitações, o qual não se preocupa em considerar as condições determinantes para a produção da saúde, esta forma de entender saúde se volta para a conservação do *status quo*, uma vez que os elementos principais de análise da saúde dos sujeitos se voltam apenas para os aspectos sintomáticos e para a ausência de doença, deixando de lado todos os demais aspectos que se apresentam potencialmente comprometedores do esquema de saúde humana.

Neste caso, ao atentarmos para a relação entre o paradigma biomédico e a teoria do conhecimento ao qual esteja vinculado, percebemos uma forte aproximação com a teoria positivista. Uma vez que,

o positivismo em Comte e seus sucessores tem uma conotação política conservadora, contrária ao que consideram “negativismo” (grifo da autora) perigoso

das doutrinas críticas, destrutivas, subversivas, revolucionárias da Revolução Francesa e do Socialismo.  
(MINAYO 1999, p. 42)

Diante da tal análise epistemológica, compreendemos que, quanto à teoria do conhecimento, a concepção biomédica de saúde em muito se aproxima da teoria positivista, se é que esta concepção de saúde não nasce justamente a partir deste modelo de pensar e tratar o conhecimento pautado em princípios idealistas, delineado por leis invariáveis, imutáveis.

### **História, contradição e totalidade: ressignificação do pensamento crítico sobre concepção de saúde na conjuntura atual da sociedade do capital**

Na tentativa de alcançarmos um entendimento acerca do significado de saúde que possa dar conta de sua relação íntima com os aspectos estruturais, engendrados pelo atual modo de produção capitalista, lançamos mão das categorias *história*, *contradição* e *totalidade*, para mediarmos o desenvolvimento do pensamento crítico sobre uma concepção de saúde ampla, radical e complexa.

Minayo (1999, p. 68) já havia nos apontado que

Nada se constrói fora da história. Ela não é uma unidade vazia ou estática da realidade, mas uma totalidade dinâmica de relações que explicam e são explicadas pelo modo de produção concreto. Isto é, os fenômenos sociais são produtos da ação e da interação, da produção e da reprodução da sociedade pelos indivíduos.

Neste sentido, uma concepção de saúde ampla e complexa estará sujeita a uma análise que leve em consideração que as coisas tais como se apresentam agora originaram-se a partir de construções cumulativas num dado percurso temporal, e, ainda, estão diretamente interligadas à múltiplos fatores, e não apenas a um ou dois determinantes.

Minayo (1999, p. 68) nos coloca que “diferentemente dos positivistas que buscavam as leis invariáveis da estrutura social para conservá-la, a lógica dialética introduz na compreensão da realidade o princípio do conflito e da contradição como algo permanente e que explica a transformação”.

Tomando-se como exemplo as práticas corporais<sup>22</sup> como perspectiva de política de promoção à saúde no atual contexto nacional da realidade brasileira, consideramos como fator

---

<sup>22</sup> As práticas corporais se configuram como possibilidades que o ser humano tem de desenvolver a cultura corporal como elemento essencial (porém não único, nem muito menos isolado) para a geração de incrementos qualitativos na saúde dos sujeitos e coletivos. Estas, por sua vez, são representadas pela dança, lutas, jogos, esporte, ginástica, e constituem grande arcabouço teórico-prático da área da Educação Física.

primordial, que tais práticas estejam acessíveis ao maior número de pessoas possíveis, oferecendo oportunidades iguais e justas a população de modo geral. Todavia, ao traçarmos uma análise mais profunda, perceberemos que a simples oferta das práticas corporais, em nível de políticas públicas, não é certeza de acesso por parte da população em geral. Isto porque o acesso a estas práticas estarão sujeitas a determinantes que apontarão para condições infraestruturais, temporais, financeiras, ambientais, culturais, informacionais, territoriais, educacionais, etc. Neste entendimento, seguindo um pensamento dialético, considera-se que o acesso às práticas corporais configura-se como uma necessidade humana devidamente imbricada com os conflitos e contradições emergentes do contexto sócio-político-econômico-cultural e ambiental, ao qual os sujeitos e coletivos estão inseridos.

Desta forma, ao considerarmos a categoria da *totalidade* como mediadora do pensamento crítico sobre saúde humana, será bastante provável que alcancemos uma compreensão que considera vários outros aspectos a serem analisados e incorporados para uma análise mais ampla, radical e complexa sobre a promoção da saúde dos sujeitos e coletivos, e não somente a oferta das práticas corporais, ou qualquer outra forma de promoção à saúde, em nível de políticas públicas, por exemplo. Do contrário, ao nos depararmos com a concepção biomédica para tratar da promoção da saúde dos sujeitos, levando-se em consideração as mesmas práticas corporais, não haveria importância alguma considerar outros fatores que rodeiam e implicam a possibilidade dos sujeitos acessarem e praticarem tais atividades. Uma vez que tal paradigma conceitual de saúde se sustenta em princípios relacionados ao individualismo, ao biologicismo curativo, ao conservadorismo técnico-funcionalista.

Neste caso, ainda que fôssemos considerar as práticas corporais isoladamente como perspectiva de promoção à saúde, precisaríamos compreender que como o processo de construção, aprimoramento e desenvolvimento dessas práticas é histórico-dialético e, portanto, passível de mudanças e transformações, não podemos considerar que um sujeito ou mesmo um dado coletivo, ao acessar e usufruir dos benefícios gerados pelas práticas corporais, a fim de garantir promoção a sua saúde, haverá de conseguir estabelecer um padrão pronto e acabado de saúde, ideal e compatível aos seus anseios; visto que tanto a totalidade concreta do processo de constituição da saúde integral desses mesmos sujeitos, como as partes que a constituem estarão situadas dentro de uma lógica ampla, complexa e contraditória, suscetíveis, ainda, pelas formatações injustas e desiguais da sociedade do capital.

Segundo Minayo (1999, p. 70), metodicamente, isso significa “buscar a compreensão das conexões orgânicas, isto é, de modo de relacionamento entre as várias instâncias da realidade e o processo de constituição da totalidade parcial”.

Diante destes pressupostos epistemológicos é que podemos compreender que

A promoção à saúde desponta como “nova concepção de saúde” internacional em meados dos anos 70, resultado do debate na década anterior sobre a determinação social e econômica da saúde e a construção de uma concepção não centrada na doença (HEIDMANN et al., 2006, p. 353)

Esta concepção considera outros fatores para compreendermos saúde numa sociedade complexa e contraditória, injusta e desigual, tal qual se apresenta a atual sociedade do capital. É oriunda de um processo de debates e discussões acerca do movimento de reforma sanitária ocorrido no Canadá em meados da década de 1970 e que serviu de referência para outros países como Inglaterra e Estados Unidos.

Segundo Heidmann et Al. (2006), a abertura da China Nacionalista ao mundo exterior, com duas missões de observação de especialistas ocidentais da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1973-1974, e o movimento canadense desenvolvido a partir do Relatório Lalonde, são considerados os marcos que impulsionaram a formulação da promoção da saúde como concepção emergente naquele contexto histórico.

Heidmann et Al. (2006, p. 354) nos colocam que é em meados dos anos 1980 que o discurso de promoção da saúde começa a surgir e “em 1984, a OMS/Europa produziu um documento preliminar contendo os elementos-chave da nova promoção à saúde, reforçando a noção da *determinação social da saúde* (grifo nosso)”.

A partir desse contexto é que a saúde passou a ser reconhecida como resultante da determinação social, considerando os seguintes fatores determinantes: pobreza, desemprego, habitação precária e outras desigualdades econômicas e sociais. A partir dessas características podemos perceber que esta concepção em muito se aproxima dos pressupostos epistemológicos intrínsecos ao materialismo histórico e dialético, por considerar os aspectos referentes à historicidade, à totalidade e à contradição, imbricados com o processo conceitual sobre a saúde dos sujeitos e das comunidades.

Ao se referirem sobre a promoção à saúde como uma concepção mais ampla e complexa, Heidmann et al. (2006, p. 356), nos colocam que

O grande desafio da promoção à saúde, principalmente no contexto latino americano é a de mudança de cenário, no qual ainda prevalece uma enorme desigualdade social com deterioração das condições de vida da maioria da população, junto com o

aumento dos riscos para a saúde e diminuição dos recursos para enfrentá-los. A luta por saúde equivale à melhoria da qualidade de vida (renda, educação, transporte, lazer, habitação e outros) e deve estar presente nas principais estratégias de promoção à saúde.

Segundo Heidmann et Al. (2006, p. 354), a Carta de Ottawa (então capital do Canadá) produzida durante a I Conferência Internacional sobre Promoção à Saúde, realizada em novembro de 1986, e que teve a participação de 35 países, apresentou cinco estratégias como melhoria da saúde da população, a citar:

1) Implementação de políticas públicas saudáveis: a promoção à saúde inclui, além dos cuidados de saúde, outros determinantes como: renda, proteção ambiental, trabalho, agricultura. A saúde deve estar na agenda de prioridades dos políticos e dirigentes em todos os níveis e setores, que devem tomar consciência de suas decisões e responsabilidades.<sup>1</sup> A Carta de Ottawa sugere ações legislativas, fiscais e organizacionais visando à diminuição das desigualdades sociais e à melhoria da qualidade de vida da população. Sugere, também, a adoção de uma postura intersetorial para a formulação de políticas públicas e sua ação sobre o setor saúde.

2) Criação de ambientes favoráveis à saúde: propõe a proteção do meio ambiente e a conservação dos recursos naturais como parte da estratégia de promoção à saúde. Para que isto ocorra, sugere ações que objetivem o monitoramento de mudanças das áreas tecnológicas, do trabalho, produção de energia e urbanização, que interferem na saúde da população.

3) Reorientação dos serviços de saúde: recomenda que a reorientação dos serviços de saúde deva voltar-se na direção de um enfoque na saúde e não na doença, que apontem para a integralidade das ações de saúde. Propõe, para isto, mudanças na formação dos profissionais e nas atitudes das organizações dos serviços de saúde.

4) Reforçando a ação comunitária: implementação de ações e recursos existentes na comunidade e que possam intensificar a autoajuda e o apoio social necessários ao desenvolvimento da participação popular nos assuntos de saúde, o *empowerment* comunitário.

5) Desenvolvimento de habilidades pessoais: capacitar as pessoas para “aprenderem através da vida” e se “prepararem para todos os estágios” é uma das estratégias prioritárias da nova promoção à saúde. Apoia, também, o desenvolvimento pessoal e social mediante a divulgação de informação, educação para a saúde e intensificação das habilidades vitais.

Podemos perceber que os elementos acima explicitados se aproximam consideravelmente de uma perspectiva conceitual de saúde que considera tanto a complexidade de fatores, como também as relações de totalidade e contradições às quais estes mesmos fatores estão suscetíveis no atual modo de produção da vida e da saúde humana. Todavia, apesar de identificarmos as aproximações da concepção dos determinantes sociais em saúde (promoção da saúde) e as categorias do materialismo histórico dialético, por um outro lado não identificamos algum ponto específico no conjunto dessas estratégias que apontasse para a crítica radical ao atual modo de produzir a vida (modo capitalista de



produção). Fato este que nos incomoda e reserva-nos subsídios investigativos para continuarmos nosso exercício do pensamento crítico acerca da relação entre o marxismo e a forma de compreender saúde na sociedade do capital.

### **Considerações finais**

Os pressupostos até então levantados sobre a concepção de saúde alicerçada pelo prisma do materialismo histórico-dialético, nos garantem, de fato, um significativo suporte teórico para nos balizarmos adequadamente rumo à construção de uma forma mais dinâmica e complexa de compreender saúde, no atual contexto da sociedade capitalista.

Todavia, ainda assim convivemos com um modelo tido como hegemônico (paradigma biomédico), mas que vem sendo cada vez mais questionado, pelo menos no que tange aos debates e produção teórica do conhecimento acerca do significado e concepções de saúde. Fato este bem ressaltado pela PNPS, uma vez que essa política se coloca a questionar os modos de viver numa perspectiva individualizante e fragmentária, e colocam os sujeitos e as comunidades como os responsáveis únicos pelas várias mudanças/arranjos ocorridos no processo saúde-adoecimento ao longo da vida.

Segundo esta política, na perspectiva ampliada de saúde, como definida no âmbito do movimento da reforma sanitária brasileira, do SUS e das Cartas de Promoção da Saúde, os modos de viver não se referem apenas ao exercício da vontade e/ou liberdade individual e comunitária. Ao contrário, os modos como sujeitos e coletividades elegem determinadas opções de viver como desejáveis, organizam suas escolhas e criam novas possibilidades para satisfazerem suas necessidades, desejos e interesses pertencentes à ordem coletiva, uma vez que seu processo de construção se dá no contexto da própria vida.

Nesta retomada do pensamento crítico a respeito do que venha a significar saúde no seio do modo de produção capitalista, faz-se importante posicionarmo-nos a favor de uma conjuntura que favoreça oportunidade de igualdade de condições a toda população para a constituição da saúde integral, de modo que a promoção da saúde não se torne apenas mais um “objeto de cobiça” na sociedade do capital. É, portanto, necessário que se questione se o atual modo de produção capitalista apresenta possibilidades concretas de produzir a promoção da saúde como um bem universal, igualitário e emancipatório.

A partir da teoria do materialismo histórico dialético, nos encorajamos a tecer caminhos criticizadores sobre uma concepção de saúde mais ampla, complexa e radical, que possa dar conta, dentre outros fatores, de questionar as relações sociais de poder existentes na

sociedade do capital que implicam o processo de produzir saúde das populações. Ao ponto de sintetizarmos que a saúde (por hora), sob o prisma materialista e dialético da história, se configura como um movimento de equilíbrio orgânico-corporal determinado pelas relações dialéticas entre o ser humano e o contexto sócio-político-econômico-cultural-ambiental ao qual ele está inserido.

Estamos certos que tal concepção apresenta maiores possibilidades de articulação com o que vem apontando autores comprometidos com posturas progressistas. Os quais vêm assumindo um olhar crítico a partir de uma análise materialista da história.

Por fim, consideramos a concepção dos determinantes sociais em saúde (promoção da saúde), como aquela que vem garantindo uma compreensão mais profunda e ampliada sobre o modo de conceber saúde diante das “amarras” e contradições engendradas pelo modo de produção capitalista.

Esperamos até aqui ter contribuído para o acesso a um modo de pensamento crítico (amplo, complexo e radical) sobre o processo de constituição da saúde humana, que possibilite confrontar as barreiras conceituais e estruturais no atual contexto da sociedade do capital.

## Referências

BRASIL. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

COELHO, MariaThereza Ávila Dantas; ALMEIDA FILHO, Naomar de. Conceitos de Saúde em Discursos Contemporâneos de Referência Científica. **História, Ciências, Saúde**. v. 9(2):315-33. Manginhos, RJ, 2002.

ESTEVÃO, Adriana; PALMA, Alexandre; BAGRICHEVSKY, Marcos. Considerações Teóricas Acerca das Questões Relacionadas à Promoção da Saúde. In: BAGRICHEVSKY, Marcos; PALMA, Alexandre; ESTEVÃO, Adriana (Orgs.). **A Saúde em Debate na Educação Física**. Blumenau – SC: Edibes, 2003.

FRAGA, Alex, Branco; WACHS, Felipe (Orgs.). **Educação Física e Saúde Coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção**. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2007.

FRIGOTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HEIDMANN, I. T. S. B. et al. Promoção à Saúde: trajetória histórica de suas concepções. **Texto Contexto Enferm**. 15(2):352-8. Abr-Jun. Florianópolis: 2006.

LÖWY, Michael. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociedade do conhecimento**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

ROCHA, Ver Maria da; CENTURIÃO, Carla Haas. Profissionais da Saúde: formação, competência e responsabilidade social. In: FRAGA, Alex Branco; WACHS, Felipe (Orgs.). **Educação Física e Saúde Coletiva**: políticas de formação e perspectivas de intervenção. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

SILVA, Mariana Favareto; QUINTELLA, Siumara Silveira Melo. A categoria da totalidade concreta: o epistemológico e o ontológico na definição de um objeto de investigação científica. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*. 1 (1): 245-256. Bebedouro-SP, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE JOVENS E ADULTOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Maria Valdeli Matias Batista

### Resumo

No sistema educacional de ensino no Brasil, percebe-se grandes controvérsias entre o que se apregoa como “direitos humanos sociais constitucionais” e as “práticas desenvolvidas no cenário cotidiano”, na relação existente entre a propagação da garantia de direitos sociais e a dinamização contextual de como esses direitos são postergados. A partir da discussão dessas problemáticas, este trabalho tem por objetivo discutir acerca do contexto que envolve a relação entre as práticas escolares de inclusão de jovens e adultos com deficiência, sob o enfoque da Teoria das Representações Sociais, buscando compreender como a educação especial e inclusiva e a educação de jovens e adultos estão presentes nos estudos das Representações Sociais, analisando como se configura esse processo no campo educacional. Utilizei, neste estudo, aportes teóricos relacionados à Teoria das Representações Sociais, na visão de grandes autores como Moscovici, Sá, Oliveira, Jodelet, entre outros. Além disso, abordei também os resultados obtidos em duas pesquisas realizadas anteriormente em programas de Pós-Graduação, em nível de Especialização, na área de Educação Especial (Faculdade Montenegro) e Educação Social para a Juventude (UEPA). O levantamento foi baseado em pesquisa bibliográfica e de campo, realizada em duas escolas públicas da rede estadual de ensino nas quais estão inseridos os sujeitos alvo desta pesquisa, além dos debates realizados por meio dos seminários na disciplina Epistemologia e Educação, do Mestrado em Educação da UEPA. As reflexões acerca dessas problemáticas são de grande relevância e poderão contribuir significativamente para a compreensão do paradigma da inclusão, relacionando-os aos conhecimentos culturais, além da perspectiva de mudanças e valorização das marcas identitárias de grupos tão marginalizados e excluídos, como é o caso dos jovens e adultos com necessidades educacionais especiais.

**Palavras-chave:** Representações Sociais. Jovens e Adultos. Inclusão.

### Introdução

No cenário atual da sociedade moderna, as pessoas estão inseridas em vários contextos sociais, e, são confrontadas diuturnamente, com inúmeras formas de representações e de informações. As novas problemáticas e os acontecimentos que frequentemente surgem no horizonte social, efetivamente, envolvem a humanidade de alguma maneira e faz com que busquemos compreendê-los, aproximando-os daquilo que já é conhecido, usando palavras e representações que fazem parte do repertório cotidiano. Nas conversações diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, todos os indivíduos são instados a se manifestar sobre eles procurando explicações, fazendo julgamento e tomando posições. Nesse contexto, a Teoria das Representações Sociais surge como forma de explicação das mais adversas formas de construção e entendimento do conhecimento. De acordo com (SÁ, 1993)

Parece fora de dúvida que a mobilização de tais Representações Sociais realmente aconteça, em todas as ocasiões e lugares onde as pessoas se encontram informalmente e se comunicam. No café da manhã, no almoço e no jantar; nas filas do ônibus, do banco e do supermercado; no trabalho, na escola e nas salas de espera; nos saguões, nos corredores, nas praças e nos bares; talvez, principalmente nos bares e botequins, em pé ou sentado, para um cafezinho, uma *happy hour* ou uma noite, “jogando conversa fora”. Faz simplesmente parte da vida em sociedade.

Notadamente a teoria das Representações Sociais, segundo Moscovici (1984), por seu poder convencional e prescritivo sobre a realidade termina por constituir o pensamento em um verdadeiro ambiente onde se desenvolve a vida cotidiana e leva o indivíduo a refletir sobre o modo como age e interage socialmente mediado pela linguagem.

A Teoria das Representações Sociais discorre, entre vários temas, sobre as práticas discriminatórias relacionadas às pessoas com necessidades especiais e os processos inclusivistas em âmbito social e escolar. Neste sentido, o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva representa e constitui um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da propagação da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as representações das práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Entretanto, na prática, observam-se ações contrárias a esses discursos, conforme ressalta OLIVEIRA (2004).

A escola vem se constituindo num espaço institucional que tanto discrimina as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais quanto discrimina os/as professores/as que desenvolvem ação pedagógica com essas crianças. (OLIVEIRA, 2004, p.180)

Neste sentido, este artigo aborda um dos tópicos de minha pesquisa para a construção da Dissertação do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará e tem como objetivo, levantar situações acerca da problemática que envolve as práticas de inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência, sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais.

No intuito de analisar e compreender tal problemática, inicialmente fiz um levantamento bibliográfico acerca de alguns teóricos que abordam a Teoria das Representações Sociais, a exemplo de Moscovici, Sá, Oliveira, Jodelet, entre outros. Além desse estudo, utilizei também dados de duas pesquisas que realizei anteriormente em programas de Pós-Graduação, em nível de Especialização, ofertados pela (UEPA), campus Belém e pela faculdade Montenegro, com sede no município de Abaetetuba.

Este artigo encontra-se estruturado em três tópicos, sendo que o primeiro aborda a Teoria das Representações Sociais e a contribuição desta para o entendimento das várias ações contextuais inerentes à construção do conhecimento empírico e associações representacionais dos vários grupos sociais, o segundo desenvolve uma abordagem crítica e reflexiva acerca da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos processos de inclusão escolar demarcados nas leis constitucionais brasileiras e as ações concretas observadas e desenvolvidas nas escolas, de um modo geral e o terceiro sintetiza os resultados de duas pesquisas realizadas anteriormente em programas de Pós-Graduação, em nível de Especialização, na área de Educação Social para a Juventude (UEPA) e na área de Educação Especial (Faculdade Montenegro).

## **1 Introduzindo o conceito de representações sociais**

Entende-se Representações Sociais como um conjunto de explicações, crenças, juízo de valor e ideias que permitem ao ser humano relacionar ou evocar um dado acontecimento, pessoa ou objeto, sendo, pois, tais representações resultantes da interação social, pelo que são comuns a um determinado grupo de indivíduos.

De acordo com Sá (1993), o termo “Representações Sociais designa tanto um conjunto de fenômenos, pois explica como a ação e o pensamento se interligam na dinâmica social, quanto o conceito que os engloba”, (SÁ, 1993, p. 19), ou seja, representações sociais é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito) e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos.

Conforme os estudos bibliográficos arrolados para este trabalho, o grande idealizador desse termo foi o psicólogo social de origem romena naturalizado francês, Serge Moscovici, que, na década de 1960, em sua obra intitulada *La Psychanalyse, son image et son public*, com a tradução em português (Psicanálise, sua imagem e seu público), considerada de grande importância para a psicologia (seu campo de formação e atuação) e para a história e as ciências sociais, inaugura um movimento inovador, tanto do ponto de vista temático quanto

teórico e metodológico, no campo da psicologia social, em oposição a uma psicologia dominante, de caráter individualista que ocupava um papel hegemônico na sociedade, período este no qual a psicologia social dominante, de cunho norte-americano, ocupava-se basicamente dos processos psicológicos individuais, ou seja, dissociados do mundo social e de seu contexto histórico, com uma orientação marcadamente funcionalista e pragmática. Nesse sentido Sá (1995), advoga que “para os críticos, tal perspectiva simplesmente não se mostra capaz de dar conta das relações informais, cotidianas da vida humana, em um nível mais propriamente social ou coletivo” (SÁ, 1995, p. 20).

Moscovici interessou-se não apenas em compreender como o conhecimento é produzido, mas principalmente em analisar seu impacto nas práticas sociais e vice-versa. Preocupou-se em compreender como o tripé grupos/ atos/ ideias constitui e transforma a sociedade.

Nessa relação, a vertente psicossociológica, de origem europeia e da qual Moscovici participa, considera importantes tanto os comportamentos individuais, pois se faz necessário que o indivíduo participe na construção das próprias realidades sociais, quanto os fatos sociais, ou seja, as regras e normas coletivas que orientam a vida dos indivíduos em sociedade, e estes podem ser exteriores, que consiste em ideias, normas ou regras de conduta que não são criadas isoladamente pelos indivíduos, mas foram criadas pela coletividade e já existem fora de nós quando nascemos, e coercitivos porque essas ideias, normas e regras devem ser seguidas pelos membros da sociedade, além disso, também leva em consideração a realidade social, os conteúdos dos fenômenos psicossociais e as inter-relações ou o caráter dialético que os contextos sociais apresentam em relação ao comportamento, reconhecendo que ambos os fenômenos contribuem para a construção da realidade social.

Ressalta-se que a psicologia social, de tradição europeia, ocupa-se em estabelecer uma relação, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, entre o sujeito individual e a sociedade sem, contudo, reduzi-los um ao outro. Nesse contexto, a Teoria das Representações Sociais surge com novas possibilidades e sinaliza para uma epistemologia não do sujeito “puro” ou do objeto “puro”, mas centra seu olhar na relação entre ambos. Nessa perspectiva o sujeito, em sua relação com o mundo, tanto constrói como também transforma a si próprio. Assim, para Moscovici (1995), a Teoria das Representações Sociais conduz um modo de olhar a Psicologia Social que exige a manutenção de um laço estreito entre as ciências psicológicas e as ciências sociais.

Destaca-se ainda que a teoria desenvolvida por Moscovici (1961) não surgiu dentro de um vazio cultural, pelo contrário, foi nas ciências sociais, na França, principalmente por

Durkheim, um dos fundadores da sociologia moderna, que Moscovici buscou uma contrapartida conceitual para a sua Teoria das Representações Sociais, que é frequentemente classificada como uma forma sociológica de psicologia social. Logo, apesar de ter buscado em Durkheim sua base de apoio e sustentação para a compreensão desses fenômenos, que envolvem o campo das representações sociais, não concordava com tais ideais e começa por afirmar que não obstante a tese durkheimiana sobre a separação entre representações individuais e coletivas estar correta, o problema encontra-se nos detalhes, nas singularidades, ou seja, no fato de que as representações coletivas tratam de fenômenos gerais e os relacionam a práticas ou realidades que não o são, e ressalta:

As representações em que estou interessado não são as de sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornasse tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta à heterogeneidade e flutuação dos sistemas unificadores – ciências oficiais, religiões, ideologias – e às mudanças pelas quais eles devem passar a fim de penetrar na vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum. (MOSCOVICI) 1984, p. 18-19)

De acordo com Sá, (1993), “o conceito de representações sociais continha, no entender de Moscovici (1984), vários aspectos que o impediam de dar conta dos novos fenômenos detectados” (SÁ, 1993, p.23), primeiro porque o conceito durkheimiano abrangia uma gama muito ampla e heterogênea de formas de conhecimento, supondo estar nelas concentrada uma grande parte da história intelectual da humanidade. Segundo, porque a concepção de Durkheim era bastante estática, o que possivelmente correspondia à estabilidade dos fenômenos para cuja explicação havia sido proposta, mas não à plasticidade, mobilidade e circulação das representações contemporâneas emergentes e terceiro, porque as representações coletivas eram vistas, na sociologia durkheimiana, como dados, como entidades explicativas absolutas, irreduzíveis por qualquer análise posterior e não como fenômenos que devessem ser eles próprios explicados.

As Representações Sociais têm como uma de suas finalidades tornar familiar algo não familiar, isto é, uma classificar, categorizar e nomear novos acontecimentos e ideias com as quais não tínhamos tido contato anteriormente, possibilitando, assim, a compreensão e manipulação desses novos acontecimentos e ideias a partir de valores e teorias preexistentes e internalizadas por nós e amplamente aceitas pela sociedade.



As representações que fabricamos - de uma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. - são sempre o resultado de um esforço constante de tornar real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. Através delas, superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que era abstrato torna-se concreto e quase normal, as imagens e ideias com as quais nós compreendemos o não usual apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual já estávamos familiarizados (MOSCOVICI, 2007, p. 58).

A criação e transformação da informação levam a uma transformação de nossos valores, que, conseqüentemente, irão influenciar as diretrizes dos relacionamentos humanos, na forma como o ser humano se percebe no mundo e com o outro - o que era certo / correto para a geração anterior para a geração atual não o é.

Denise Jodelet (1984) detectou uma importante convergência quanto à natureza dos fenômenos representacionais nos mais diversos trabalhos desenvolvidos independentemente, propõe a seguinte conceituação geral:

O conceito de Representação Social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social. As Representações Sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. A marcação social dos conteúdos ou dos processos de representações refere-se às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, as comunicações pelas quais elas circulam, às funções que elas servem na interação com o mundo e com os outros. (apud SÁ, 2004, p. 32).

Quanto ao processo de Elaboração das Representações Sociais, segundo Moscovici, existem dois processos distintos: a objetivação e a ancoragem. Na objetivação as ideias abstratas transformam-se em imagens concretas, através do reagrupamento de ideias e imagens focadas no mesmo assunto. A ancoragem prende-se com a assimilação das imagens criadas pela objetivação, sendo que estas novas imagens se juntam às anteriores, nascendo assim novos conceitos.

Vale ressaltar que, as Representações Sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

## 2 Práticas de inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208), acrescenta-se ainda qualidade efetiva na concretização desses direitos necessários ao desenvolvimento integral da pessoa, em sua singularidade, considerando os aspectos emocionais, culturais, intelectuais e físicos de cada um.

A concepção contemporânea de Direitos Humanos (1948) se fundamenta no reconhecimento da dignidade de todas as pessoas e na universalidade e indivisibilidade desses direitos; universalidade porque a condição de pessoa é requisito único para a titularidade de direitos e indivisibilidade, porque os direitos civis e políticos são conjugados aos direitos econômicos, sociais e culturais. (BRASIL, 2004, P.7).

Nesse sentido, o respeito e a valorização à diversidade representa uma ação concreta em favor das pessoas, baseada nos princípios da democracia, da liberdade, da não discriminação, da dignidade e igualdade de direitos e oportunidades, promovendo assim o desenvolvimento do ser humano através das relações justas que, conseqüentemente, se refletem através da redução das desigualdades que condenam muitos cidadãos e cidadãs, vítimas do padrão dominante, à miséria, à exploração, ao preconceito, ao desemprego ou subemprego, ao analfabetismo, à falta de saúde e moradia e a inexistência de qualidade de vida.

Como forma de desconstrução dessas mazelas sociais foi proposto, pela sociedade civil organizada, o paradigma da inclusão. Este consiste em tornar toda a sociedade um lugar harmônico para a convivência igualitária entre pessoas de todos os tipos e inteligências além de potencializar a realização concreta da garantia de seus direitos, necessidades e reconhecimento de suas potencialidades, bem como o resgate à cidadania e marcas identitárias.

Por outro lado, todas as pessoas com deficiência ou não, têm direito a permanecer em suas comunidades locais, recebendo o apoio necessário das estruturas comuns de educação,

saúde, emprego e serviços sociais, usufruir de direitos e deveres como qualquer cidadão, direitos esses garantidos pela legislação brasileira, pois, “Educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativo, solidário, acolhedor. (MANTOAN, 2003, p.87)”.

Assim, a educação tradicional se opõe a tal filosofia no sentido em que apregoa a lógica da homogeneidade, procedendo de acordo com as ideias de nivelamento e uniformidade, exigindo dos alunos adaptação às determinações do sistema, determinações estas que engessam o indivíduo a moldes padronizados e estáticos de aprendizagem, de competências e de desenvolvimento a serem alcançados de acordo com objetivos pré-estabelecidos, propondo um ensino “igual” para todos, pelo fato de considerar todos “iguais” e assim, segrega e marginaliza aqueles que aparecem como diferentes, é o caso dos alunos com deficiência, seja ela decorrente de limitações físicas e/ou intelectuais, ou de dificuldades de aprendizagem.

Além disso, Mantoan (2003) alerta sobre algumas situações discriminatórias contidas em programas de inclusão social, que deveriam basear-se na justiça para todos. A inclusão, segundo a autora, é uma denúncia sobre a homogeneização estabelecida pelo sistema escolar, sem levar em conta as diferenças peculiares de cada um, aumentando a desigualdade social, em favor da exclusão. Reflete sobre as diferenças biológicas e sociais, afirmando sobre a necessidade das diferenças sociais serem eliminadas. Ressalta ainda que o discurso da modernidade, que sustenta uma organização pedagógica onde “todos” são iguais, nega as diferenças que compõem a tessitura do cotidiano escolar. Assim, esse discurso não gerou a “garantia de relações justas nas escolas”.

No processo de escolarização, a situação torna-se mais complicada ainda quando uma categoria, a exemplo das pessoas com necessidades educacionais especiais, está inserida em outro contexto de exclusão; já são jovens e adultos, ou seja, deixaram de concluir o ensino básico na idade padronizada pelo sistema escolar. Logo, refletir a EJA sob o foco da inclusão é de suma importância enquanto modalidade que atende uma população diferenciada, com características próprias e desempenhando um papel de agente transformador na sociedade. Como a EJA “acolhe”, por assim dizer, excluídos do mundo escolar e procura inclui-los em seu retorno à vida escolar, faz-se necessário também discutir a inclusão destas representações, já que, atualmente, esta abrange não somente aqueles que, por alguma razão, foram “expulsos” da escola, mas, também, os alunos com necessidades educacionais especiais e que são acometidos por algum tipo de deficiência. Segundo Bentes e Oliveira, (2014),

(...) esse trabalho de inclusão social é um dos desafios que a EJA tem de enfrentar no século XXI porque perpassa por mudanças tanto estruturais nos sistemas educacionais quanto atitudinais de superação de práticas de discriminações, por envolver diversos segmentos excluídos socialmente. (BENTES e OLIVEIRA, 2014, p.11).

Nessa lógica, enfatiza-se a importância da inserção de jovens e adultos que buscam resgatar a sua cidadania por meio de uma política nacional integrada e inclusiva, com ações voltadas para o seu desenvolvimento integral, elevando o grau de escolaridade além de criar condições necessárias para romper o ciclo de reprodução das desigualdades e restaurar a esperança das famílias que convivem com estas realidades e enfrentam muitos desafios em todos os sentidos.

Reconhecer que os jovens e adultos têm capacidades individuais e criativas, é uma importante iniciativa para fazer com que permaneçam na escola. É preciso ouvi-los, conhecer sua história, sua realidade para que possam construir outra realidade escolar, desmistificando ideias preconcebidas que os julgam como fracassados. Isso é o que a sociedade vem fazendo ao longo dos anos, rotulando esses indivíduos que não conseguiram concluir seus estudos nos padrões definidos pela escola regular. Assim, Oliveira (1999) explica que:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é um estudante universitário (...). Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem muito curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural, na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA, 1999, p.59).

O respeito ao saber popular desses sujeitos acerca de sua realidade é condicionante de que não se pode prescindir, haja vista que um processo de alfabetização crítica se fundamenta e se orienta pelo diálogo entre o saber popular e o saber sistemático, objetivando a superação da *consciência ingênua* para a construção de uma *consciência crítica*, através da qual o(a) alfabetizando(a) reconhece-se enquanto sujeito inserido no mundo.

Compreende-se, por conseguinte, esses indivíduos, envolvidos no processo de alfabetização, como sujeitos históricos que podem intervir em sua realidade, mudando-a e modificando-se nela e com ela, objetivando as mudanças estruturais para a melhoria da qualidade de vida individual e coletiva.

### **3 Algumas reflexões a respeito da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos**

A sociedade em todas as culturas atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Começou praticando a exclusão social de pessoas que - por causa de condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu-se a segregação dentro das instituições, posteriormente passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão para modificar os sistemas sociais gerais.

Evidentemente que estas fases não ocorreram ao mesmo tempo para todos os seguimentos populacionais, nem em todos os contextos. Ainda hoje vemos a exclusão e a segregação sendo praticadas em relação a diversos grupos sociais vulneráveis, em várias partes do Brasil assim como em praticamente todos os outros países. Mas também vemos a tradicional integração dando lugar, gradativamente à inclusão.

O movimento para a inclusão social começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e se desenvolveu fortemente nos primeiros 10 anos do século XXI envolvendo todos os países. Este movimento tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais se destacam: a celebração das diferenças, o direito de pertencer, a valorização da diversidade humana, a solidariedade humanitária, a igual importância das minorias, a cidadania com qualidade de vida, e etc..

Tais princípios, até então considerados incomuns, vem despertar toda a sociedade para uma nova forma de conceber e tratar a diversidade humana, contribuindo para a instauração de um novo modelo de sociedade, capaz de reconhecer, respeitar e conviver com as diferenças, buscando pequenas e grandes transformações em todos os aspectos e contextos sociais; desde os ambientes físicos à mentalidade das pessoas.

Nesse sentido, o desafio da educação brasileira pressupõe a universalização e democratização da educação a todos, a formação e inclusão de todos os sujeitos sociais, mediante educação de qualidade, que garanta a implementação, de fato, dos direitos e garantias previstos nos aparatos legais, assegurando o cumprimento de tais direitos, mediante a organização e a oferta de uma educação que atenda a todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação, reconhecendo as diferenças como um fator de enriquecimento no processo educacional, de modo a possibilitar a sociedade condições de inclusão social.

Entretanto, na educação considerando os vários níveis e modalidades de ensino, a exemplo da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, as mudanças ocorrem

com lentidão, sobretudo quando se trata de práticas inclusivas que dependem quase exclusivamente da concepção que os docentes e outros responsáveis pelo ensino têm em relação à aprendizagem e aos objetivos a que se propõe serem alcançados, além da própria visão que têm do mundo e das pessoas. Nesse sentido, (OLIVEIRA, 2004) ressalta que “a escola ao selecionar, estipular rótulos, culpar indivíduos pelos fracassos e justificar a sua organização social injusta, nega seu papel de educadora para a formação crítica, criativa e autônoma do ser humano” (OLIVEIRA, 2004, p. 14).

Com intuito de compreender essa realidade, comecei a desenvolver estudos referentes a essas temáticas, dentre eles, participei de um curso de Especialização sobre Educação Especial, realizado pela faculdade Montenegro, de Ibicaraí – BA, com sede no município de Abaetetuba. O artigo intitulado “Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos (EJA)”, cujo objetivo foi refletir sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, com destaque para a educação de jovens e adultos. Em relação à concretização da pesquisa, foram observados alunos (sujeitos da pesquisa), com necessidades educacionais especiais de uma escola pública do município de Abaetetuba. Também fiz um levantamento bibliográfico acerca da temática em foco, enfatizando o contexto histórico do surgimento da Educação Especial no Brasil, o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais nas turmas de EJA, o professor da EJA no contexto da educação especial bem como as Leis que regulamentam o processo de inclusão de modo geral.

A pesquisa revelou que o maior impasse para que os educandos com necessidades educacionais especiais tenham acesso a um ensino de qualidade e se desenvolvam integralmente está relacionado à in experiência profissional, inadequação de métodos e técnicas de ensino, ou seja, à ação pedagógica docente, pois de acordo com os professores entrevistados, no contexto escolar a reação mais comum é a afirmação de que não estão preparados para enfrentar e atender as diferenças na escola e nas salas de aula, além do “preconceito social” fortemente enfatizado pelos alunos, sujeitos da pesquisa, pois, conforme as observações práticas realizadas na escola (*lócus* da pesquisa) e o entendimento dos referenciais teóricos consultados para a construção desse trabalho, foi possível compreender que apesar das várias iniciativas sociais para a equiparação dos direitos humanos, ainda são inúmeros os casos de resistência e empecilhos na construção de uma educação inclusiva e que ainda é uma minoria de docentes, gestores, especialistas e até mesmo pais que têm claro que a inclusão é possível e que a escola, juntamente com seus atores, de modo geral, é uma das instituições responsáveis por mudar ou perpetuar essa realidade. Segundo Oliveira (2004),

A representação da pessoa com necessidades especiais como *inútil e incapaz de aprender* está presente entre os/as professores/as e os pais caracterizada por discursos que passam pelo medo, pela reação de *não-aceite* e por um olhar de *crítica comportamental*. (OLIVEIRA, 2004, p.174);

No ano de 2010 fui selecionada para trabalhar em um programa de assistência social do Governo Federal, denominado Projovem Urbano, o qual tinha a incumbência de resgatar a cidadania de jovens brasileiros, por meio de uma política nacional integrada, no intuito de elevar o grau de escolaridade desses jovens através da conclusão do Ensino Fundamental (formação básica), de Qualificação Profissional, preparando-os para adentrar no mercado de trabalho e do desenvolvimento de experiências de Participação Cidadã que os orienta para a vida em sociedade, além de criar condições necessárias para romper o ciclo de reprodução das desigualdades sociais. O Projovem funcionava à noite em uma escola da rede estadual do município de Abaetetuba, tendo como sujeitos, jovens e adultos abaetetubenses entre 18 e 29 anos, que não concluíram os estudos no período normal de escolarização. Em meio a essa representação, destacam-se também os jovens e adultos com necessidades educacionais especiais e com deficiências como surdez, mudez, cegueira, TGD, altas habilidades, entre outras.

Paralelo ao programa participei do curso de especialização, ofertado pelo próprio Projovem Urbano, a todos os docentes que atuaram nesse programa. Esse curso foi promovido pela UEPA em parceria com a FADESP (entidade mantenedora do programa), e teve como tema a educação social para a juventude, o qual, juntamente com a experiência que tive atuando como docente nesse programa por um período de quatorze meses consecutivos proporcionou-me a oportunidade de aprofundar um pouco mais os estudos sobre a representação da EJA no contexto da educação inclusiva.

Esse estudo, intitulado “A prática educativa no ensino de jovens e adultos: uma experiência no programa Projovem Urbano, no município de Abaetetuba”, teve como objetivo analisar a prática educativa no ensino da EJA, em particular dos alunos (sujeitos da pesquisa), atendidos pelo projeto, bem como fazer uma reflexão acerca da contribuição deste importante programa para a minha formação pessoal e profissional, demonstrando a política pedagógica e estrutural que o envolve, perpassando pela prática pedagógica dos docentes que atuaram na educação básica e a atuação de PO (professor orientador), um dos eixos do programa em que cada professor era responsável por uma turma, atuando na prática de orientação. A pesquisa foi realizada na E.E.E.F.M. São Francisco Xavier, no município de Abaetetuba. O

procedimento metodológico se deu por meio de estudos teóricos e das observações feitas durante as aulas semanais, num período de quinze meses consecutivos.

O resultado desse estudo demonstrou que entre as principais causas desses jovens e adultos terem abandonado os estudos ainda crianças, estão a luta pela sobrevivência, pois muitos deles tiveram que parar de estudar para trabalhar desde muito cedo e ajudar no sustento familiar, a falta de oportunidades para aqueles que tinham alguma deficiência ou necessidade educacional e não conseguiam avançar nos estudos, então ficavam desestimulados e evadiam das escolas, muitos desses jovens, no caso, as meninas, engravidavam muito cedo, assim como os rapazes se tornavam pais precocemente, logo, constituíam família ainda na adolescência, além da falta de motivação nas séries iniciais pois, de acordo com relatos dos próprios educandos que participaram da pesquisa, as metodologias utilizadas pelos professores sempre de forma muito tradicional, apenas com quadro e giz, não favoreciam a aquisição das habilidades básicas de escrita e leitura, necessárias ao desenvolvimento integral desses alunos.

Nesse sentido, “as representações sociais instrumentalizam o educador para a compreensão das práticas cotidianas escolares, ao explicitar as imagens e as teorias implícitas dos atores educativos sobre determinados fatores e elementos do processo educacional” (OLIVEIRA e MACÊDO, 2014, p.159). Essas representações sinalizam a urgência de se realizar ações metodológicas mais eficazes além de humanizadas nos ambientes escolares além de se rever as propostas metodológicas trabalhadas pelas escolas, em especial, nas escolas de ensino primário, que, de acordo com dados da pesquisa, são as que mais apresentam falhas na utilização de métodos que propiciem ao aluno ensino de qualidade e garantia de permanência no espaço escolar, para que possa concluir os estudos em tempo hábil, além de prepará-los para a vida em sociedade, pois:

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos que efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão que reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino. (MANTOAN, 2003, p.61).

Outro grande impasse observado nesse estudo é a ausência de políticas públicas que venham contribuir para a melhoria do ensino. Nesse aspecto a pesquisa revelou que falta investimento em infraestrutura nos espaços escolares, como reformas, criação de salas para o



atendimento especializado, realização de cursos de formação continuada para os docentes e outras categorias responsáveis pelo ensino.

Assim, vale ressaltar que a inclusão ainda não é uma realidade universalizada no contexto escolar brasileiro, em muitos lugares a integração de pessoas com necessidades educacionais especiais, que tem alguma deficiência ou que já estejam em distorção série/idade nas escolas é uma possibilidade restrita. Há muito caminho pela frente, principalmente porque a principal barreira a eliminar são as concepções reducionistas em relação às pessoas com essas especificidades, que conservam a ideia de que deficiência é sinônimo de incapacidade e que jovens e adultos já não tem mais perspectiva de futuro promissor.

### **Considerações finais**

O campo de estudos das Representações Sociais, configura-se como um instrumental teórico-metodológico de grande utilidade para a compreensão do imaginário social sobre o pensamento e a conduta das pessoas e grupos, pois investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referências utilizados para classificar e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Tais estudos mostram que cada grupo e cada segmento sociocultural tem seu sistema de representações sobre os diferentes aspectos da vida social. Além disso, os estudos das representações Sociais correspondem a um campo de pesquisa de enorme relevância dentro das Ciências Sociais bem como da Psicologia. Vale ressaltar que uma das muitas contribuições dessa área de pesquisa tem sido a defesa da articulação entre indivíduo e a sociedade.

Desde sua formulação por Moscovici, na década de 1960 e isso se verifica ainda hoje, a Teoria das Representações Sociais tem recebido inúmeras contribuições teóricas e metodológicas de diferentes autores e de diferentes países entre os quais, o Brasil. Nesse sentido, enfatiza-se a grande contribuição dessa teoria no sentido de possibilitar o entendimento dos contextos simbólicos em que estão inseridos os jovens e adultos com necessidades especiais, além de favorecer a compreensão das ações atitudinais das superestruturas sociais, pois, vários desses grupos e representações sociais tão esquecidos pela sociedade, pelo poder público e outras representatividades querem exercer sua cidadania, são pessoas que querem ter o direito a uma vida digna, com perspectivas de futuro, querem ser inclusos como cidadão de fato e de direito mostrando que os indivíduos com necessidades especiais educacionais são tão capazes de aprender quanto aqueles vistos como “normais”

Além disso, vale ressaltar que essas situações transmitem o sentimento de estudos dessa problemática na perspectiva de mostrar e tornar conhecida essa realidade que envolve jovens e adultos com necessidade especiais. Nessa lógica, ressalta-se a contribuição da Teoria das Representações Sociais para os estudos sobre esta temática no intuito de compreender o porquê de tantas controvérsias sociais, já que os direitos à cidadania estão garantidos na forma das leis e também para aprofundamento do assunto em questão.

Outrossim, vê-se, pelo exposto acima, que um estudo investigativo acerca desta realidade provoca uma série de inquietudes como, a inclusão de jovens e adultos com deficiência no espaço escolar e pode resultar em contribuições à prática inclusiva dessas representações na perspectiva de resgate à cidadania gerando dessa forma, mudanças significativas, principalmente na vida dessas pessoas e nas representações sociais que as constituem, deixando de apresentar-se apenas como uma classe marginalizada pelas situações de exclusão educacional, preconceito, mas também de descobrir e valorizar esses grupos que muito tem a contribuir com a sociedade e que são capazes de viver com dignidade com suas próprias produções e conhecimentos práticos atrelados aos conhecimentos escolares, sem precisarem ser condicionados pelas limitações que possuem.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda. Judith. **Meninos de rua: uma comparação entre imaginários.** Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq em abril de 1994 (não publicado).

ARROYO, Miguel. González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como Cultura.** Campinas, SP: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de Dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Especiais.** Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Educação Inclusiva: Fundamentação Filosófica.** Coordenação Geral: SEESP/MEC. Org. Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Políticas públicas para inclusão:** educação do campo, educação indígena, educação de jovens e adultos e educação especial – interfaces com a educação popular. UEPA, 2014. (documento digitalizado)

MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosângela. **Inclusão Escolar:** Pontos e Contrapontos. In: Arantes, Valéria Amorim (org). São Paulo: Summus, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** Investigação em Psicologia Social. 2 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes 2004.

\_\_\_\_\_ **A Representação Social da Psicanálise:** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

SEVERINO, Antônio. Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. MACÊDO, Silvia Sabrina de Castro. **Epistemologia e Educação:** diferentes contextos e abordagens. Belém: CCSE-UEPA, 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **Cartografia de Saberes:** representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular. Belém: EDUEPA, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Educação de Jovens, Adultos e idosos. Aprendizagem ao longo da vida. Entrevista. **Salto para o Futuro.** Vida. MEC. 2009.

\_\_\_\_\_ **Cartografias Ribeirinhas:** saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Coleção saberes amazônicos – 1. Belém-Pará: CCSE – UEPA, 2004.

\_\_\_\_\_ **Saberes, Imaginários e Representações na construção do saber fazer educativo de professores da educação especial.** 331f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação-Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_ **Saberes, Imaginários e representações na educação especial:** A problemática ética da “diferença” e da exclusão social – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

## FORMAÇÃO DOCENTE: A EMANCIPAÇÃO E AÇÃO REFLEXIVA NO ATO DE EDUCAR

Marinilda Corrêa Sardinha

### Resumo

O presente artigo pretende discursar sobre a formação docente, considerando o quanto é importante o ato de educar numa perspectiva emancipadora, a partir de uma fundamentação teórica que ressalte comprometimento social do professor tem através da educação escolar. Neste diálogo analisamos obras de Paulo Freire (1996), Pimenta (2002), Shön (1992), Dussel (1993), que através de estudos podem mostrar o quanto e fundamental se dar relevância ao processo formativo de todo e qualquer indivíduo. Assim, se faz necessário valorizar os diversos sociais que estão em nossa sociedade e a formação docente que proporciona aos educadores um novo olhar e assim se modificar as velhas ideologias para que se possa dar mais significância ao processo ensino-aprendizagem. Os autores acima citados durante o texto contribuem de forma eficaz no que nos propomos a fazer, além de tentarmos explicar o processo reflexivo do professor, a partir de uma visão de emancipação, mencionada por Dussel (1993), onde a quebra de inversão de oprimido se modifique e os indivíduos reconheçam-se como construtores do fazer pedagógico.

**Palavras - chave:** Formação docente, Prática Docente, Professor Reflexivo.

### Introdução

O presente artigo justifica-se pela importância de discutirmos acerca da formação docente em uma perspectiva emancipatória e crítica e por tratar de um tema que esta no centro das discussões das políticas públicas educacionais, principalmente no que se refere sobre o direito à educação pública. Falar sobre formação docente requer um reconhecimento das transformações históricas que ocorrerão no campo educativo nas últimas décadas e também questões referentes à profissionalização docente. Quando se fala de formação de professores encontra-se um número muito grande de experiências formativas e educativas, que estes profissionais passam em seu ambiente de trabalho, no entanto para conseguirem em tão pouco tempo a oportunidade de socializar, dialogar ou até investir em si próprio é uma das dificuldades que estes profissionais da área educacional enfrentam em seu cotidiano.

Logo, uma das principais preocupações da formação docente é justamente valorizar todo o processo formativo que este indivíduo vivencia, tanto no ambiente escolar quanto em ambiente não escolar, que trataremos com mais clareza adiante, pois o conhecimento que estes profissionais possuem pode ser valorizado mantendo uma sincronia de ação e reflexão deste professor, para que ocorra um equilíbrio constante da sua prática e sua ação reflexiva.

Com este artigo é de cunho bibliográfico discutiremos as ideias de Paulo Freire (1997), (2006) e (2014), o qual possibilita em suas obras a conscientização de formar indivíduos a partir do diálogo e da convivência com a realidade do educando. Assim, com Pimenta (2002) discutiremos sobre os princípios e saberes agregados ao fazer pedagógico; Shön (1992) quando busca responder as questões referentes à competência dos professores e a ação reflexiva. Ainda, discutiremos as ideias principais do autor Enrique Dussel (1993) que em sua obra o “1492 O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt”, expõe o quanto é necessário o reconhecimento de se refletir sobre o verdadeiro papel do ser humano na sociedade que está inserido, onde o educador necessita se emancipar para que reconheça a relevância que a formação possui no ato de educar e como esta pode ser vista como primordial do processo de construção de conhecimento e não como mero reprodutor de informações, que pode ser repassado de qualquer forma independente de sua finalidade ou propósito formativo.

Com esta perspectiva de valorização e aperfeiçoamento da formação docente, durante este artigo as discussões traçadas buscaremos mostrar os vários véis que podemos encontrar neste processo formativo do educador neste momento histórico em que vivemos.

## **1 As incertezas do conhecimento sobre o processo formativo docente na atual sociedade**

Analisar a formação docente a partir de uma explicação do mito, nos parece não ter sentido, porém é importante lembrar que o mesmo está relacionado com a realidade dos seres humanos onde se tenta relacionar as experiências sensoriais do indivíduo para explicar algo que a ciência não consegue responder, o qual deve despertar no outro o interesse pelo novo e o conhecimento em qualquer situação é novo mesmo quando explorando em diversos ambientes, onde se faz necessário interligar as experiências ou conhecimento para responder os próprios anseios, pois “o conhecimento não é o espelho das coisas do mundo”(MORIN, 2007, p.20), mas entender que as percepções se transformam a cada olhar diversificado que lhe é proposto.

Então, a partir desta análise pode-se dizer que as incertezas do conhecimento podem ocorrer, no entanto, a busca pela verdade deve ser observada a partir dos processos reflexivos que cada educador deve possuir e relacionar estas incertezas é buscar traçar explicações que se liga a realidade e assumir particularidade de determinado grupo ou população. Segundo Morin:

para a educação do futuro, é necessário promover grande rememoração dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humana (MORIN, 2007, p.48)

A educação deve encarnar a concepção em termos mais amplos de socialização ao quebrar paradigmas de se educar ou formar em ambientes sofisticados, pois o indivíduo tem que entender que a necessidade do conhecimento é do próprio ser e que educação é a única possibilidade de se ter uma formação de atores sociais críticos e participativos

No entanto, é fundamental perder esta visão equivocada sobre o que é a formação. Pois, para muitos seres humanos a formação, infelizmente, está relacionada à ambiente fechado, onde tenha um palestrante e um público que irá assimilar os assuntos que serão “repassados” aos alunos, como uma cartilha de ABC que precisa ser memorizada para ensinar o aluno a ler e escrever, ou seja, se fala tanto de autonomia docente, mas ainda estamos presos a modelos tradicionais, o que nós impossibilita de criarmos novas estratégias educativas que transforme o ato de ensinar e o ato de aprender, pois como assiná-la Gramsci (1986) “a crise consiste precisamente fato que o velho está morrendo e o novo não pode nascer”, pois mesmo diante de uma profunda crise educacional, ainda estamos presos a velho modelo educativo alienante, acrítico e meritocrático.

Por se ter o pensamento de que só se possui formação quando oferecida ou praticada por instituições “legítimas” é que em muitas situações as experiências compartilhadas pelos educadores são simplesmente são valorizadas como momento de aprendizado e reflexão; as experiências compartilhadas permitem aos professores compreenderem que o espaço escolar também é um espaço de transformações.

Segundo Shön:

Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreende-se, e actuar como uma espécie de detective que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforçasse por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (SHÖN, 1992, p. 82)

A formação docente deve e pode envolver vários conhecimentos, de áreas diferentes e numa perspectiva interdisciplinar, pois estamos em um mundo globalizado, capitalista, onde as mudanças tecnológicas são constantes e a busca por conhecimento precisa ser permanente. Conhecimento produzido pode ser adquirido a partir da convivência com os sujeitos escolares

- professores, o qual possa proporcionar uma reflexão da ação escolar cotidiana, assim criar estratégias que possibilite condições de se comunicarem e recriarem os mais diversos tipos de conhecimento, num diálogo interdisciplinar.

A implantação de políticas públicas destinadas à formação docente, na atualidade é inúmera. Porém, vale ressaltar, que só terão êxito a partir do verdadeiro compromisso que estes profissionais assumem com a qualidade da educação. Também, é necessário o comprometimento do sistema governamental que deve proporcionar o mínimo de suporte para que se trabalhar com dignidade, ou seja, que haja estruturas necessárias para que os objetivos da formação docente não aconteçam de qualquer forma ou de qualquer jeito.

O comprometimento com o ato de educar vai muito além do processo de ensinar os conteúdos formais aos alunos, o mesmo deve incluir e proporcionar aos indivíduos a oportunidade de adquirir conhecimento através das ações interligadas com ambiente social.

Neste sentido, o professor deve ter consciência para “captar” o verdadeiro significado da prática pedagógica, onde se faz necessário que,

A prática pedagógica é constituindo pelo conjunto dos meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que a distingue da teoria é o caráter real, objetivo da matéria prima sobre a qual ela atua dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado, objetiva de modo natural ou social, satisfazer determinada necessidade humana. (VEIGA, 1989, p.17).

Dessa forma, ninguém está isento de assumir o compromisso com a educação, onde esta não seja apenas um meio de comunicação ou transmissão de informação, mas uma necessidade constante mudança na sociedade.

A perspectiva freireana, que tem como fundamento a prática social, esta é caracterizada pela indissociabilidade entre teoria e prática, onde o aprendizado é um processo constante, pois

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferente entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 1996, p. 23)

O professor precisa promover em sua prática docente reflexões estimulantes que produzem no âmbito profissional um universo de potencialidade pedagógica, ao possibilitar produção de conhecimento que proporcione entendimento de que a vida é o lugar da educação.

Além disso, conhecimento e formação se ampliam no processo de construção de sujeito autônomo, crítico e político, ou seja, o professor deverá conscientizar-se de seu papel como mediador e norteador no processo ensinoaprendizagem processo fundamental no desenvolvimento intelectual de seus alunos.

É importante salientar, que a relação teoria e pratica revitalizam o pensamento e conhecimento, resignificando a maneira de “olharmos” as coisas e principalmente as atividades do cotidiano, onde se pode articular teoria e prática em um processo de ação-reflexão, o qual configura a práxis educativa. Freire (2011, p.40) destaca que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, então a prática docente obtidas nas formações contribui e incentiva a valorização do trabalho docente em sala de aula.

Tal experiência possibilita um grande amadurecimento e sem dúvida incentivo para vida pessoal e profissional. A educação é um desafio que está presente na vida, onde o indivíduo deve constantemente estar em busca, pois tal atitude servirá para o crescimento. Segundo Morin (2002 p.11) “o saber não nos torna melhores nem mais felizes, mas a educação pode nos ajudar a nos tornamos pessoas melhores se não mais felizes e nos ensinar a assumir a parte prosaica do viver”.

Todavia, falar de educação é destacar o papel que esta desempenha: como a de humanizar o indivíduo para viver em sociedade. Ainda segundo o autor, quando o ser humano começar a ser humanizar, domesticar poderá controlar a sociedade que o controlar devido não entenderem a complexidade que circunda o conhecimento.

as sociedades domesticam os indivíduos por meio de mitos e ideias , que, por sua vez, domesticam as sociedades e os indivíduos, mas os indivíduos poderiam, reciprocamente, domesticar as ideias, ao mesmo tempo em que poderiam controlar a sociedade que o controla (MORIN, 2007, p.29)

A falta de formação que alguns professores, ainda possuem, provoca a subordinação dos mesmos no atual sistema capitalista, onde se trabalha com uma visão individualista do trabalho através de metas e objetivos impostos hierarquicamente pelo sistema educacional vigente.

Assim, a prática pedagógica é transformada em uma atividade técnica e instrumental, sendo considerada como atividade rotineira que necessita ser executada independentemente da aquisição de conhecimento. Dussel (1993, p.8), nos coloca que “a tarefa, repito, deverá consistir em desenvolver uma “teoria” ou “filosofia do diálogo” – como parte de uma “filosofia da libertação” do oprimido, do incomunicado, do excluído, do Outro”.



Como ressalta Freire (2011) não apenas memorizar os conhecimentos científicos como modelo único, pois assim estamos repetindo tudo aquilo que criticamos, para que isto ocorra com êxito se faz necessário nos libertarmos das correntes da opressão que construímos ao longo de todo o processo educacional vigente, onde nos fizeram acreditar que somos incapazes de modificar nossa própria realidade. Segundo Dussel:

A vítima inocente é transformada em culpada, o vitimário culpado é considerado inocente. Paradoxalmente, o raciocínio do humanista, como toda Modernidade posterior, pela justificação do uso da violência em vez de argumentação, para a inclusão do Outro na 'comunidade de comunicação'(1993, p. 79)

Corroboro com Freire (2014, p. 43):

Os oprimidos que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo.

Além disso, a partir do momento em que há a compreensão da importância que formação continuada dos professores tem torna-se fundamental para valorização do indivíduo como agente social. A educação é primordial para a formação social, política, econômica e cultural da sociedade e o conhecimento é um dos fatores básicos para que o desenvolvimento social ocorra em qualquer esfera da mais simples até a mais complexas.

Paulo Freire (2014) elabora a concepção de educação através de um conceito problematizador, mostrando que só se aprende aquilo que já é conhecido assim procura desenvolver o conhecimento em que possa constituir a concepção crítica proporcione aos diversos grupos culturais a participação na construção de toda e qualquer forma de conhecimento. Assim, a educação não assumirá a visão apenas de preparar o indivíduo para a vida ocupacional e sim para o exercício da cidadania com princípios democráticos. Logo, as condições objetivas e subjetividade de sobrevivência, convivência e transcendência medem e orientem as experiências e conhecimento a serem desvendados pelo educando ou educador.

## **2 A quebra do paradigma tradicional para um novo olhar reflexivo**

A formação docente está muito além do que participar de cursos de aperfeiçoamento profissional, mas compreender que a formação pode ocorrer em uma relação dialógica, do contato com o grupo do qual faz parte. É por meio do diálogo que se podem apreender muito mais do que ouvir ou ler sobre determinados autores ou teorias. Freire (2014) ressalta que a

educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais, ou seja, a partir da convivência com o outro ocorre uma probabilidade muito grande de se apreender significativamente sobre nossa realidade.

Com isso, a relação social é um fator primordial na formação docente. Não se pode simplesmente querer compreender apenas uma parte do conhecimento mais perceber que fazemos parte de um sistema e como tal sujeito precisamos traçar trabalho ou questionamentos de acordo com a realidade vivenciada, não basta apenas questionar o que seria certo ou errado, mas principalmente compreender o que está por trás da realidade social. Segundo Freire (2011) a educação é um processo dialógico que envolve aspecto da vida humana, assim como ressalta a relevância dos espaços pedagógicos para se criar trajetórias no processo de formação tanto individual quanto coletiva.

Falar de educação não é uma tarefa fácil, mas é fundamental a compreensão desta para a atuação docente. A atuação está vinculada com o social, ou seja, deve haver a percepção que todo conhecimento adquirido necessita ser repassado não de modo aleatório, mas como forma de desvendar os mistérios que o próprio ato de educar pode ser na hora de se transmitir conhecimento.

A formação docente, como mencionado anteriormente, vai além do que se pode encontrar nas teorias. Para que realmente possamos dizer que um professor compreender a realidade que está inserido é fundamental que ele próprio se perceba enquanto indivíduo que precisa ter consciência de seu papel. Não basta apenas falar sobre a importância da educação, mas fazer acreditar-se que educar é muito mais do que transmitir conhecimento é misturar sentimento para viajar no tempo para explicar a mais simples das situações que se pode presenciar, tudo para que o aluno não seja comparado a uma máquina de memorizar as informações, mas que lhe seja proporcionado um ambiente que oportunize a autonomia deste aluno para adquirir conhecimento.

O papel do professor não é apenas de lançar para o aluno um novo conhecimento, mas principalmente, fazer-se compreender não é somente usar linguagem seja mais rebuscada, ou que a escrita fique mais complexa, porém é permiti que o conhecimento partilhado seja muito mais do que uma obrigação curricular, se torne um instrumento de reflexão constante para os envolvidos.

É fundamental que o professor possa ser criador de seu próprio processo de formação profissional, pois assim poderá valorizar-se e refletir sobre o que realmente acredita que é no papel social de forma cidadãos, assim “Um professor reflexivo tem tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos”. (SHÖN, 1992, p.85).

Não basta apenas ser professor é fundamental compreender que educar é um ato humano transformador, muito mais do que uma profissão mecânica, de ações repetitivas, exige daquele que educa qualificação profissional constante. O professor deve rever constantemente sua prática docente, não repetir infinitamente os mesmos erros pedagógicos, mas através da reflexão acerca daquilo que vive e experimenta na sala de aula com seus alunos perceber que poderá mudar aquilo que pratica, repensar o que ensina e como ensina. Porém, isso só é possível quando se é capaz de entender que não é detentor de todo conhecimento, que seus alunos ao chegarem a escola trazem consigo saberes culturais próprios, que devem ser valorizados no currículo escolar.

Assim, temos que ressaltar novamente, que formação docente é um processo constante e permanente e exige do educador a capacidade de permitir-se novas experiências e de reconhecer-se sujeito inacabado.

A troca de experiências dos professores com outros colegas possibilita a superação da rotulação de alunos, neste processo ocorre compreensão acerca dos desafios que o professor tem que enfrentar cotidianamente em seu ambiente de trabalho. Segundo Pimenta (2002, p. 20) “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem” partilhando o conhecimento com aqueles que acreditam na qualificação profissional.

Formar professores não é apenas a aquisição de títulos, participar de congressos ou de outras atividades formativas, é acima de tudo perceber-se enquanto sujeito do processo de formação continuada, necessitando repensar o próprio fazer pedagógico, ou seja, não é suficiente ter conhecimento mais fazer com que este seja transmitido para todos aqueles que precisam aprender independente de sua dificuldade. Então, para isso o professor deve compreender que não é somente o conhecimento que deve ser renovado, mas principalmente as formas de refletir, percebendo a necessidade que primeiramente se compreenda a realidade, as condições históricas, políticas e sociais que para depois se entende enquanto sujeito histórico.

Para Dussel é necessário olhar de fora de um determinado contexto mesmo quando você está envolvido em uma dada realidade “assim, Bartolomeu alcançou o ‘máximo de consciência crítica possível’. Colocou-se do lado do Outro, dos oprimidos, e questionou as premissas da Modernidade como violência civilizadora” (DUSSEL, 1993, p.85), assim como o oprimido (índio) deveria se perceber enquanto inocente dentro de sua própria cultura, também o professor deve ser o primeiro a perceber que para emancipar-se é necessário se

despir dos próprios preconceitos, para assim alcançar com mais eficácia o novo conhecimento que é encontrado em qualquer espaço social que esteja envolvido.

Um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e simultaneamente, procura compreender a razão para que foi surpreendido. Depois num terceiro, reformula o problema suscitado pela situação, talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quanto momento, efectua uma experiência uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão na ação não exige palavras. (SHÖN, 1992, p.83)

A formação docente não é um processo fácil, porém não é impossível, no entanto, exige muito mais do que leitura de livros é fundamental a autorreflexão crítica, ou seja, o professor é um profissional que não vai à escola apenas para formar alunos, mas também para se autoformar compreendendo que a formação docente acontece continuamente independente do espaço e tempo determinados pelas Instituições formadoras.

Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-os, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. (PIMENTA, 2002; p.22)

A partir do momento que o professor se perceber enquanto sujeito do processo ensinoaprendizagem, buscará muito mais do que repassar conteúdo, ou seja, entenderá que não é somente o aluno que precisa passar por um processo avaliativo também assumirá uma dimensão mais crítica no próprio espaço de trabalho. A prática docente deve ser inerente à ação pedagógica, onde o professor necessita questionar o próprio papel que exerce. Com isso, o professor quebra as velhas ideologias que são colocadas como verdades absolutas dando oportunidade de um novo olhar, em primeira instância o novo assusta e para isto se precisa de uma análise reflexiva sobre o que é ensinado oportunizando o outro a também descobrir-se como parte integrante de construção de conhecimento.

### **3 Os ambientes que influenciam no processo de formação**

Podemos enumerar os diversos espaços que o professor pode se qualificar ou até mesmo observar com uma visão reflexiva de conhecimento, no entanto ressalto a escola que é o espaço social primordial para desenvolver a educação, além das condições propicias de

respeito a produção de saberes que apesar de possuem um curricular muito extenso a cumprir buscam de modo organizado, dentro das possibilidades, constituir um espaço de aprendizado que acolhe os diversos grupos sociais representados em nossa sociedade. Segundo Gramsci (1995, p.145) “educar-se para pensar de modo claro, seguro e pessoal, libertando-o das névoas e do caos nos quais uma cultura inorgânica, pretenciosa e confusionista ameaça submergi-lo”, ou seja, é essencial que as pessoas tenham no espaço escolar a clareza do papel que escola, os professores assumem quando em relação a educação. Segundo Shön (1992, p. 81):

a noção de saber escolar, isto é, um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como factos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisar. O saber escolar é tido como certo, significativo uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. É molecular, feito de peças que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado.

Para que este professor tenha clareza da sua função se faz necessário pensar o processo de ensino e aprendizagem que está sendo repassado aos educandos com o intuito de demonstrar com segurança e fundamento teórica como o conhecimento pode ser transmitido sem que haja vítimas ou culpados.

São inúmeros os fatores que estão envolvidos neste processo além da formação docente, mas também o próprio currículo que é proposto nas escolas, este necessita levar em conta a diversidade cultural dos professores e alunos.

A escola pode proporcionar aos professores subsídios e suporte para a busca de formação, onde estes educadores não possam ser vistos apenas como uma máquina reprodutora de conteúdo, mas que podem dinamizar o conhecimento para que estes possa se torna acessível e visível no diz respeito a construção de ideais renovadores.

Assim, o currículo contextualizado nos impulsiona a construir uma educação, onde não mais se ignorem as diferenças culturais, de gênero, de raça, de cor, de sexo. Porém descolonize os conhecimentos a favor da vida, potencializando a diversidade cultural a se reconhecer e conviver tornando as pessoas mais humanas. Logo, repensar o currículo não é somente um desafio, mas uma necessidade de uma educação comprometida com processo de desenvolvimento social no qual cada um de nós faz parte. Entretanto, o currículo, necessariamente, que valoriza construções dos saberes locais proporciona um aprendizado mais eficaz com a realidade.

A formação continuada associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no cotidiano escolar. Além disso, a formação relaciona-se

também a ideia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico-metodológico para o trabalho docente.

Freire (2011) ao expressar que o ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, mas principalmente no desenvolvimento da consciência do ser humano enquanto sujeito inacabado, onde ensinar se torna um ato de compreensão da educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo. E ainda de acordo com Demo (2000) a pedra de toque da qualidade educativa é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional de educação.

O professor é um profissional que domina a arte de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e mudar a realidade social. Neste aspecto entende-se que a formação do professor é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui *o lócus* de sua profissionalização cotidiana no cenário escolar.

o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico. (FREIRE 2014, p.97)

Desse modo, compreender a formação docente incide na reflexão principal de que ser professor é ser um profissional da educação que trabalha com pessoas em um processo permanente de formação na busca constante de conhecimento por meio dos processos que dão suporte à sua prática pedagógica e social.

A formação contribui para uma reflexão permanente voltada para a construção de uma educação que realiza os saberes e vai ao encontro da dinâmica do desenvolvimento do ser humano. O educador se forma a cada dia, a todo instante a partir do momento que mantenha uma relação dialógica com outras pessoas, para estabelecer a construção de conhecimento científico e pragmático. Com isso, a escola precisa ser um ambiente de prazer, onde tanto aluno como o professor se sinta à vontade de participar.

O professor pode ser também um teórico, pois a partir do momento que busca refletir sobre sua ação e conseqüentemente desenvolve práticas que lhe subsidiaram em sala de aula, com certeza terá a capacidade para educar com autonomia, responsabilidade e ousadia.

Nesta perspectiva a formação docente é preciso para que haja uma continuidade na formação, na construção e reconstrução do conhecimento uma vez que é na prática, na troca de saberes, na ousadia da busca que se dá o aprendizado mútuo. Desse modo, é possível que o

professor se torna um agente capaz de gerir o seu próprio fazer, de criar, relacionar, argumentar e participar no espaço escolar numa perspectiva emancipadora.

### **Considerações finais**

Destaca-se que o conhecimento científico e o saber da experiência têm sua relevância na formação dos professores e nas atuais circunstâncias em que se vive, exige-se uma prática docente transformadora, assim a compreensão do conhecimento que é indispensável para a transformação, formação do atual educador. Logo, um indivíduo qualificado é capaz de exercer o papel de cidadão dentro do contexto social, à medida que contribui com o crescimento dos grupos dos quais participa.

É importante salientar que se vive em constante processo de formação pessoal e profissional, onde objetivos traçados é algo fundamental para perceber que o indivíduo é um ser inconcluso e que cada “coisa” nova aprimora o mesmo dando condição a todo momento de se aperfeiçoar.

Esta perspectiva de educar em sociedade significa muito mais que treinar as pessoas trata-se de formar o indivíduo para “aprender a aprender”, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação social. Um modelo que atribua à docência uma dimensão política, que o professor seja um pesquisador em sala de aula, capaz de planejar sua ação e de resolver situações problemas.

O saber docente não é formado apenas na prática escolar, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Sendo necessário considerar que a teoria oferece aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais já que, é na teoria que a prática humana se manifesta significativamente.

A escola como o alicerce para a educação deve oferecer aos alunos e professores condições de aprendizagem dos conhecimentos, para que isto aconteça deverá ter-se em vista a reflexão constante sobre a coerência da prática e da formação os espaços escolares. Por tanto, deve-se considerar que a formação dos docentes pressupõe assimilação do processo de produção do conhecimento.

Nesse movimento as visões dos diversos contextos devem tolerar e respeitar as diferenças culturais e a visão crítica mostrando que a relação de poder através do humano e sua identidade.

Assim, educação e currículo não podem reduzir o acesso a questão de informação, pois o que se busca é um conhecimento, uma formação que não se limite como uma questão de obrigatoriedade, mas sim para compreender a própria identidade social que qualquer indivíduo pode assumir na sociedade.

Com tudo a construção do conhecimento ocorre em um contexto, onde é marcado pela crítica nos diversos campos, assim como a submissão do conhecimento se justifica pela busca constante por uma emancipação do conhecimento ou pela construção de uma educação que possibilite a todos o direito de se qualificar diante do sistema que impõe e se impõe diante a situação dos indivíduos sociais.

Assim, um profissional em educação que buscar aprimorar sua prática produzirá sua maior autonomia profissional e intelectual, assim como a união de outras competências que viabilizam a sua profissão.

Então, quando falamos de formação docente vários fatores devem ser levados em consideração, mas principalmente a pessoa do próprio professor que terá que refletir sobre si e suas práticas. Deverá perceber que não adianta ter muito cursos ou títulos, mas tirar deste a melhor forma de aperfeiçoar-se e repassar o conhecimento de modo compreensível e acessível a todos os envolvidos.

A valorização da prática docente está justamente na articulação e mobilização de fazemos do conhecimento teórico e didático fazendo dos ambientes educacionais um espaço prazeroso da socialização do conhecimento. É com uma forma diferente e eficaz que se pode perceber que a formação docente é fundamental, pois somos capazes de valorizar o processo educacional sem perder a essência que a educação possui de proporcioná-la a todos sem distinção de raça, sexo, ou credo religioso.

## Referências

DUSSEL, Enrique. **1492 O encobrimento do outro:** a origem do mito da modernidade: Conferencias de Frankfurt/ Tradução Jaime A. Clasen- Petrópolis. RJ: Vozes 1993

FREIRE, Paulo. **Concientização:** Teoria e Prática da Liberdade. São Paulo: Cortez &Morais, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 57 Ed. Revisada e atual, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra 1996.



GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**: Tradução de Carlos Nelson Coutino-9.ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995

MORIN, Edgar. A **cabeça bem feita**: repensar, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2002

\_\_\_\_\_. Os setes saberes necessários à educação do futuro. Tradução :Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12 ed. –São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO,2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente** 3ª Ed. São Paulo. Cortez, 2002

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In. Novoa, Antonio. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992

VEIGA, Ilma P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas: Papirus, 1989.

## CAMINHOS EXPLICATIVOS SOBRE O “MITO DA MODERNIDADE” E A EDUCAÇÃO

Marivane Silva Alcantara  
Ivanilde Apoluceno de Oliveira

### Resumo

O presente estudo traça caminhos explicativos que possam elucidar a gênese conceitual da construção de uma filosofia libertadora tomando como ponto de partida os conceitos de Modernidade que, historicamente, foram surgindo ao longo dos séculos. Para tanto, esta pesquisa bibliográfica tem como intuito trabalhar o conceito de “emancipação” presente no mito da modernidade elaborado por Dussel focalizando seus principais argumentos. Além de, explicitar os conceitos de transmodernidade e alteridade da filosofia de Dussel como processos de superação do eurocentrismo e de possibilidade para uma proposta de libertação e buscar fazer uma breve discussão com a educação libertadora a partir do pensamento de Paulo Freire.

**Palavras-chave:** Modernidade e Transmodernidade. “Emancipação”. Educação Libertadora.

### Introdução

Desde os anos 60 do século XX, vem-se discutido a respeito de uma filosofia da libertação, de uma filosofia da, e para a América Latina, que tem como fundamento um pensamento filosófico latino-americano pautado na realidade dos povos oprimidos. Porém, para se compreender a efervescência desse novo momento filosófico é preciso entendermos de onde, ou a partir de que momento histórico-conceitual se origina esse pensamento.

Para tanto, esta pesquisa bibliográfica tem como intuito trabalhar o conceito de “emancipação” presente no mito da modernidade elaborado por Dussel focalizando seus principais argumentos. Além de, explicitar os conceitos de transmodernidade e alteridade da filosofia da libertação de Dussel como processos de superação do eurocentrismo e de possibilidade para uma proposta de libertação e buscar fazer uma breve discussão com a educação libertadora a partir do pensamento de Paulo Freire.

O presente estudo tenta traçar caminhos explicativos que possam elucidar a gênese conceitual da construção da filosofia libertadora de Dussel tomando como ponto de partida os conceitos de Modernidade que, historicamente, foram surgindo ao longo dos séculos como Modernidade como “emancipação” (Ginés de Sepúlvida), Modernidade como utopia (Gerônimo de Mendieta) e o “mito da Modernidade” (Bartolomé de las Casas). Vale ressaltar que, neste trabalho, focamos no conceito de modernidade como “emancipação”.

A respeito disso, Dussel (1993, p. 8) sustenta como tese central que a data do “nascimento” da Modernidade foi o ano de 1492, originando-se nas cidades europeias medievais. Pode-se dizer que a Modernidade “nasceu”:

quando a Europa pôde se confrontar com o seu “Outro” e controla-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi “descoberto” como Outro, mas foi “em-coberto” como o “si mesmo” que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento do “nascimento” da Modernidade como conceito, o momento concreto da “origem” de um “mito” de violência sacrificial muito particular, e ao mesmo tempo, um processo de “em-cobrimento” do não europeu (DUSSEL, 1993, p. 8).

É de onde vem a criação do “mito da modernidade”, de uma “modernidade emancipadora” que tem como base a “falácia desenvolvimentista”, colonizadora, civilizadora que encobre a cultura do Outro.

Para melhor compreendermos as discussões expostas neste estudo, estruturamos esta pesquisa em duas partes. Na primeira, apresentamos a visão de Dussel sobre o “mito da modernidade” e os argumentos que ele evoca. E na segunda, são expostos os caminhos ou possibilidade de superação deste mito e sua possível relação com a educação libertadora de Paulo Freire.

## **1 O “mito da modernidade”**

Dussel (1993) começa dizendo que o “Mito da Modernidade” se constrói por um lado, da autodefinição de que a cultura do europeu é superior, mais desenvolvida, e por outro lado que a cultura do outro é vista como inferior. O que mostra a dominação exercida sobre o outro como um bem do bárbaro que se civiliza tornando o outro inocente neste ato sacrificial.

Observa-se, nitidamente, a hegemonia de uma cultura dita moderna em relação às outras culturas. Neste sentido, desconsideram-se a cultura e os sujeitos que não fazem parte da “comunidade de comunicação”, das relações sociais, culturais, políticas estabelecidas no contexto eurocêntrico. Vê-se os sujeitos pertencentes a outra cultura, a não moderna, como inferiores porque são bárbaros, incultos, não civilizados, ou seja, sujeitos que “necessitam”, pela colonização, tornarem-se civilizados. “De maneira que a dominação (guerra, violência) que é exercida sobre o Outro é, na realidade, emancipação, ‘utilidade’, ‘bem’ do bárbaro que se civiliza, que se desenvolve ou ‘moderniza” (DUSSEL, 1993, p. 75).

Desse modo, todo o sofrimento causado no colonizado é um sacrifício necessário para se chegar a modernização, pois segundo Dussel (1993, p. 75-76) o mito da modernidade

consiste “em vitimar o inocente (o outro) declarando-o causa culpável de sua própria vitimação e atribuindo-se ao sujeito moderno plena inocência com respeito ao ato sacrificável”.

Então, Dussel (1993) aponta que houve, historicamente, três posições teórico-argumentativas de como o outro deve ser incluído na “comunidade de comunicação”, e que discorrem a respeito da questão da justificação ou não da violência dentro da conquista civilizadora do século XVI.

No entanto, neste artigo nos deteremos, mais especificamente, na primeira posição.<sup>1)</sup> A “Modernidade como emancipação” (Ginés de Sepúlvida); 2) A “Modernidade como utopia” (Gerônimo de Mendieta); 3) A crítica do “mito da Modernidade” (Bartolomé de las Casas).

De acordo com Dussel (1993), na modernidade como “emancipação”, Sepúlvida, primeiramente, exprime seu pensamento a respeito da modernidade do mundo “subdesenvolvido”. Posteriormente, argumenta a partir do “conceito” da modernidade.

Dussel (1993) acrescenta que Sepúlvida começa esclarecendo a noção de moderno dizendo que o modo de viver e a construção arquitetônica de povos como os astecas e os incas não mostra que esses povos são civilizados “porque o fato de ter casas e algum modo racional de comércio é coisa que a própria necessidade natural induz” (SEPÚLVIDA apud DUSSEL, 1993, p. 76). E que isto só serve para provar que são seres humanos racionais, diferentes dos outros animais.

Na argumentação sobre o conceito de Modernidade, segundo Dussel (1993, p. 77), Sepúlvida discorre sobre:

o fundamento da barbárie por seu modo não individual de estabelecer sua relação com as pessoas e as coisas por não ter experiência de posse privada, nem contrato de herança pessoal, e, sobretudo, pela falta de determinação suprema da modernidade: a liberdade da subjetividade que guarda autonomia e até pode se opor à vontade e ao capricho dos senhores.

Isto é, modernidade que tira a liberdade dos sujeitos, que os oprime e fere sua autonomia para expressarem-se e agirem segundo a sua vontade, que aceitam tudo de maneira voluntária, espontânea, servil, bem característico dos homens bárbaros, incultos que estão carentes de civilidade.

Diante disso, para Dussel (1993) Sepúlvida se utiliza de dois argumentos principais para explicar e/ou justificar a conquista civilizadora do Outro, inumano, bárbaro, pelo europeu civilizado:

1º “é um ato emancipatório porque permite que o bárbaro saia de sua ‘imaturidade’ de sua barbárie” (DUSSEL, 1993, p. 77).

Compreende-se desse argumento, que o outro é um ser que não tem cultura, são indivíduos que não sabem se portar dignamente numa sociedade, são vítimas de sua própria condição de imaturidade e que, portanto, precisam dos que são mais poderosos e “perfeitos do que eles” para os salvar desta condição.

2º “todo o sofrimento produzido no Outro fica justificado porque se ‘salva’ a muitos ‘inocentes’, vítimas da barbárie dessas culturas” (DUSSEL, 1993, p. 78).

O segundo argumento tenta mascarar, ocultar o processo de dominação e violência, diga-se de passagem, violência não só física, material, mas psicológica, imaterial, exercido sobre as outras culturas. Há um completo desprezo e desrespeito com a cultura do outro, há um repúdio e censura a certos atos e rituais dos “bárbaros”, pois estes ferem os “inocentes” pertencentes a cultura colonizadora. Assim, Sepúlveda declarava que a guerra era justa contra todos aqueles que não obedeciam aos que, por natureza, nasceram para serem soberanos.

Segundo Dussel (1993), o argumento completo de Sepúlveda sobre o mito da modernidade consta dos seguintes momentos:

1. *Eurocentrismo*: premissa maior que caracteriza a cultura europeia como superior as outras culturas.

2. *Processo Emancipador*: consiste na “falácia desenvolvimentista” em que, conclui-se que o processo civilizador estabelece um progresso, um desenvolvimento das outras culturas que as fazem sair de seu subdesenvolvimento.

3. *A dominação como ação pedagógica* (1º corolário): é uma dominação necessária porque se civiliza ou moderniza as outras culturas, logo se justificam a violência e o sofrimento causados nos outros que pagam por sua “imaturidade culpável”.

4. *A inocência do dominador* (2º corolário): além de merecedor o colonizador é inocente por seu ato “modernizador-emancipador”, por fazer o “bem” aos outros.

5. *As vítimas conquistadas são culpadas de sua vitimação* (3º corolário): são duplamente culpadas e irracionais por não aceitarem voluntariamente a conquista e “obrigarem” os conquistadores a usarem a força e por, além de resistirem, rebelarem-se contra a ação pedagógica.

Disto, entende-se que a tessitura do mito da modernidade se dá ao longo desses momentos, e o conceito emancipador de modernidade é estabelecido nos dois primeiros momentos.

Enfim, Dussel (1993, p. 79) assevera:

O raciocínio do humanista e moderno de Ginés de Sepúlveda acaba caindo no irracionalismo, como toda a Modernidade posterior, pela justificação do uso da violência em vez da argumentação para a inclusão do Outro na “comunidade de comunicação”.

Como superação deste conceito de modernidade, Dussel (1993) adota o projeto denominado de Transmodernidade argumentando que é preciso negar o eurocentrismo, e, também, deve-se desconstruir o “mito da modernidade” a fim de negá-lo completamente para, assim, criar possibilidades de uma nova teorização, ou filosofia, que preze pela libertação do discurso hegemônico e dominante do colonizador.

## **2 A superação do “mito da modernidade”**

Num primeiro momento, para explicar o processo de superação do mito da modernidade, Dussel (1993, p. 185) nos apresenta definições semânticas da palavra “modernidade” atribuindo a ela dois conteúdos ambíguos. Como primeiro conteúdo “modernidade” adquire um caráter positivo conceitual, na medida em que é emancipação racional, um processo crítico, isto é, “a emancipação como ‘saída’ da imaturidade através de um esforço da razão como processo crítico, que abre a Humanidade a um novo desenvolvimento histórico do ser humano”.

No segundo conteúdo atribuído por Dussel (1993, p 185), o negativo mítico, a “modernidade” é tida como “justificação de uma práxis irracional de violência”. Donde vem o surgimento do “Mito da Modernidade” que pode ser descrito como: Posição ideológica eurocêntrica, que vê a cultura europeia como a mais desenvolvida e que, por isso, estabelece uma Superioridade obrigada na qual a cultura europeia é tida como superior às outras culturas; Falácia desenvolvimentista que tem como intuito levar o progresso para as culturas subdesenvolvidas caracterizando-se como uma Guerra Justa Colonial pelo fato desse progresso ser um bem para as culturas colonizadas carentes de civilidade, de modernidade, neste sentido, a dominação, e conseqüente violência, exercida pela Europa às outras culturas é uma violência necessária, violência como ato inevitável; Modernidade Emancipadora, pois é uma ação pedagógica que tira as outras culturas da imaturidade, ou seja, é um processo civilizador que garante o Caráter civilizatório da modernidade.

O parágrafo acima nos mostra um resumo dos argumentos utilizados na construção do “Mito da Modernidade” como justificação para a conquista civilizadora. Vale ressaltar que, de acordo com Oliveira e Dias (2012, p. 97, grifos do autor):

O mito da modernidade nega o *Outro* e a sua cultura, apresentando-o como culpado, e o vitimador, como inocente, bem como legitima a violência para compelir o *Outro* a fazer parte da civilização. A cultura do *Outro* é negada porque é vista como barbárie, mas sua cultura não precisa ser destruída e sim melhorada e aperfeiçoada.

Posto isto, Dussel (1993, p. 189) propõe a superação desta “modernidade” a partir de sua negação, ou seja, “será preciso negar a negação do mito da ‘modernidade’”. E isso só será possível quando a vítima negada se descobrir como “inocente”, pois quando se descobre inocente é capaz de se julgar “como vítima de um ato irracional”. Dessa forma, afirma-se a Alteridade do Outro como Outro e supera-se a visão que se tinha de que o Outro era simplesmente o “mesmo” a ser colonizado, civilizado, modernizado.

Nas palavras de Dussel (1993, p. 90):

adotemos agora “metodicamente” a pele do índio, do africano escravo, do mestiço humilhado, do camponês empobrecido, do operário explorado, dos milhões de marginalizados amontoados pelas cidades latino-americanas contemporâneas. Façamos nossos os “olhos” do povo oprimido, desde “os de baixo”.

Segundo Dussel (1993, p. 186), quando se supera o mito da modernidade, “mito civilizatório e da inocência da violência moderna”, descobre-se o eurocentrismo “a injustiça da práxis sacrificial”, supera-se, também, a “razão emancipadora” como “razão libertadora”. Haja vista que, o “lugar” do Outro, nesta perspectiva, é outro e o “descobrimento” passa a ser interpretado não só como “encobrimento”, mas como um ato de “invasão genocida” (DUSSEL, 1993, p. 95). Define-se a “falácia desenvolvimentista”, descobre-se a dignidade do Outro e, assim, afirma-se sua Alteridade como Identidade na Exterioridade.

De acordo com Dussel (1993, p. 79) é a partir desse processo de descobrimento que a razão moderna é transcendida, superada, projeto que Dussel chama de Transmodernidade “ou inclusão da Alteridade negada: a dignidade e identidade das outras culturas, do Outro previamente en-coberto”. Agora, o outro é o centro e não mais a Modernidade.

Dussel (1993, p. 187, grifos do autor) continua:

Trata-se de uma “Transmodernidade” como projeto mundial de libertação onde a Alteridade, que era co-essencial da Modernidade se realiza igualmente. A “realização” da Modernidade não se faz numa passagem da potência da Modernidade para a *autoridade* da referida modernidade europeia. A “realização”

seria agora a passagem transcendente, onde a Modernidade e sua Alteridade negada (as vítimas) se realizarão por mútua fecundidade criadora. O projeto transmoderno é uma co-realização do impossível para a única Modernidade; isto é, é co-realização de solidariedade, que chamamos analética, do Centro/Periferia, Mulher/Homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do Mundo Periférico ex-colonial, etc.; não por pura negação, mas por subsunção a partir da Alteridade.

Neste sentido, segundo Dussel (1977) a analética indica o fato real pelo qual todo homem, grupo ou povo, situa-se sempre além do horizonte da totalidade. Quer dizer, o momento analético é a afirmação da exterioridade, é a superação da totalidade. Em outras palavras, a analética “não é somente negação da negação do sistema desde a afirmação da totalidade”, mas ela “é a superação da totalidade, mas não só como atualidade do que está em potência no sistema”, também, “é superação da totalidade desde a transcendentalidade interna ou da exterioridade, o que nunca esteve dentro” (DUSSEL, 1997, p. 164-165). Ou seja, Dussel supera a totalidade dialética e vai mais além buscando um novo fundamento de interpretação discursiva que leva em consideração a palavra do Outro, daquele que está fora da totalidade.

Tomando como referência todas essas discussões a respeito do Mito da Modernidade, modernidade como emancipação, sua superação, a transmodernidade, Dussel (1993, p. 188, grifos do autor) propõe que há dois paradigmas de modernidade, o da “Modernidade” eurocêntrica e o da Modernidade *subsumida*. No primeiro paradigma, como já mencionado, tinha-se uma função ambígua (como emancipação e como mítica da violência). E no segundo paradigma, tem-se um processo de Transmodernidade.

Fazendo alusão à obra *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*, Dussel (2000), também nos apresenta dois paradigmas interpretativos da modernidade: o paradigma eurocêntrico e o paradigma mundial. Que nos ajudam a entender o dualismo de paradigmas, de concepções e visões de mundo, de ser e viver.

Segundo Dussel (2000, p. 51), o primeiro paradigma se dá “a partir de um horizonte eurocêntrico, propõe que o fenômeno da modernidade é exclusivamente europeu; que vai se desenvolvendo desde a Idade Média e se difunde posteriormente em todo mundo”.

É um modelo exclusivamente europeu, em que o processo de socialização, de civilização seria um processo de europeização. Nisto se percebe que quanto mais europeizado for o mundo mais civilizado ele será. “Segundo este paradigma, a Europa tivera características excepcionais internas que permitiram que ela superasse, essencialmente por sua racionalidade, todas as outras culturas” (DUSSEL, 2000, p. 51). Daqui apreende-se que este paradigma considera que existem culturas que são mais civilizadas que as outras, de modo que as



culturas mais civilizadas seriam aquelas europeizadas, que seguem as suas próprias condições internas de funcionamento. Que é característico da modernidade eurocêntrica.

Com relação ao outro paradigma interpretativo, Dussel (2000, p. 52) afirma que o segundo paradigma parte do horizonte mundial e “concebe que a modernidade europeia não é um sistema independente, autopoietico, autorreferente, mas é uma ‘parte’ do ‘sistema-mundo’: seu centro. A modernidade, então é um fenômeno que vai se mundializando”.

Neste paradigma vemos um contraponto importante com a modernidade eurocêntrica, pois ela passa a ser vista com outros olhos, ela não é mais independente, autopoietica (que se faz a si mesmo), autorreferente. Para Dussel (2000), a centralidade da Europa não se deu somente pela superioridade interna que se criou na Idade Média, mas pela subsunção das outras culturas, ou seja, a Europa foi se fortalecendo, e se tornando centro, quando descobriu a América e passou a se apropriar das riquezas que eram disponíveis, caracterizando-se, assim, a partir de uma modernidade subsumida.

Levando-se em consideração as discussões apresentadas anteriormente sobre os paradigmas da modernidade, infere-se que é justamente a partir do segundo paradigma (modernidade subsumida) que Dussel (1993, p. 8) propõe desenvolver uma “teoria” ou “filosofia do diálogo”, sendo esta parte de uma “filosofia da libertação” daquele que é oprimido, excluído, incomunicado, ou seja, do Outro. Uma Filosofia da Libertação,

que parte da Alteridade, do “compelido” ou do “excluído” (a cultura dominada e explorada), do concreto-histórico, trata-se de mostrar essas condições de possibilidade do diálogo, a partir da afirmação da alteridade e, ao mesmo tempo, da negatividade, a partir de sua impossibilidade empírica concreta, pelo menos como ponto de partida, de que “o excluído” e “dominado” possa *efetivamente* intervir, não digo numa “argumentação”, nem sequer numa “conversação” – como propõe Rorty, porque ele mesmo, que nega a possibilidade de um diálogo propriamente racional (que é o que tentamos), também não leva a sério a situação assim ética do excluído, do outro (DUSSEL, 1993, p. 8-9, grifos do autor).

O outro passa a ser visto, ter voz e lugar no mundo onde, antes, era impossível, pois era alienado, na medida em que tinha seu rosto encoberto por “uma máscara fabricada pelo sistema para ocultar sua interpelação” (DUSSEL, 1977, p. 68).

Matos (2008, p. 29) diz que a filosofia da libertação dusseliana “quer libertar a filosofia da hegemonia eurocêntrica que se perpetua em nosso meio e quer libertar-nos politicamente”. Já que, ideologicamente, a modernidade faz uma simplificação do mundo para poder teoriza-lo e, posteriormente, dominá-lo, ou melhor, “banindo a multiplicidade de seres” e “resumindo toda relação em ser-objeto” (MATOS, 2008, p. 30).

Sendo assim,

a filosofia da libertação é então uma “arma” dos oprimidos, pensa e esclarece os temas mais urgentes, organiza sua racionalidade já dada, explica as suas articulações, se transforma em baluarte da “luta ideológica” contra o “discurso dominante” e contra seus “aparatos hegemônicos” (DUSSEL, p. 1977, p. 251).

Diante disso, compreende-se que é preciso refletirmos criticamente sobre as condições de opressão por que, historicamente, passamos, e ainda continuamos passando, no que diz respeito a um pensar europeizado, colonizado e passarmos a buscar uma visão, uma perspectiva nossa. Desta forma:

quem, melhor que os oprimidos se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2011, p. 42-43).

Acreditamos que isso só será possível por meio da educação pautada na visão da liberdade a que se propõe Freire (1999) prezando por uma participação dos educandos livre e crítica, respeitando-os em sua liberdade. Sendo assim, de acordo com Freire (1999) é preciso pensar a educação a partir da tomada de consciência do educando como sujeito de sua história e que está em plena interação no mundo e com o mundo gerando um processo de consciência crítica e reflexiva com relação a sua realidade, pois, “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1999, p. 43).

Esta educação, segundo Freire (1999, p. 44), deve ser “uma força de mudança e de libertação”, isto é, uma educação que não seja para a “domesticação” ou alienação do homem enquanto objeto, mas para a liberdade e tomada de consciência do ser humano enquanto sujeito, capaz de assumir uma “postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço”.

Freire (1999, p. 51) ainda salienta que:

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

épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

Vemos, assim, que por meio da criticidade o ser humano vai dando um novo sentido ao seu pensar, ao seu modo de ver e agir no mundo adquirindo certo afastamento das imposições que poderiam torná-lo diminuído, acomodado, passivo. Diante disso, Freire (1999) reforça a necessidade de uma educação que levasse o homem a pensar o desenvolvimento e a democracia, que o encorajasse a lutar. “Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. A análise crítica de seus ‘achados’. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos” (FREIRE, 1999, p. 98).

Mas, utilizando uma indagação de Freire (1999), como realizar esta educação?

Segundo Freire (2011) tendo em vista que uma metodologia embasada apenas em uma educação tradicional já não é mais suficiente para formar sujeitos críticos e reflexíveis, torna-se imprescindível se utilizar uma metodologia que tenha como princípio a busca constante por conhecimentos, a troca de experiências, a pesquisa pelo mais. No que concerne a este tipo de educação, Freire (2011, p. 82) nos diz que “refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição”.

Sendo assim, “somente um método ativo, dialogal, participante” poderia realizar esta educação (FREIRE, 1999, p. 115). O diálogo, que “é uma relação horizontal de A com B”, mostra-se como uma condição primordial para que se possa alcançar esta nova visão que, também, não deixa de ser uma investigação da realidade vivenciada por cada sujeito (FREIRE, 1999, p. 115).

Partindo-se do diálogo é possível se conhecer a realidade dos sujeitos considerando a realidade local com seus conhecimentos tradicionais, no sentido de saberes e experiências tradicionais de determinado contexto social, mas sem desvincular essa realidade do contexto global e da diversidade cultural. Haja vista, que não há mais acontecimentos que são totalmente isolados e nem realidades homogêneas.

De acordo com Freire (2011, p. 109, grifos do autor) a partir do contato com essa realidade é que se é possível alcançar a transformação da realidade por meio da denúncia e da pronúncia do mundo e “se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. Gerando-se os conflitos e a consciência de luta por liberdade, da luta contra a visão opressora, alienante. Enfim,

a conquista crescente do oprimido pelo opressor aparece, pois, como um traço marcante da ação antidialógica. Por isto é que, sendo a ação libertadora dialógica em si, não pode ser o diálogo um a *posteriori* seu, mas um concomitante dela. Mas, como os homens estarão sempre se libertando, o diálogo se torna um *permanente* da ação libertadora (FREIRE, 2011, p. 187, grifos do autor).

No entanto, isso só é possível através do diálogo com os outros, de uma ação e reflexão coletiva que só é alcançável na e pela práxis.

### **Considerações finais**

Neste artigo, buscou-se apresentar caminhos explicativos para se compreender a criação da filosofia libertadora. Para tanto, tornou-se imprescindível a discussão de conceitos como o de Modernidade, da crítica que Dussel apresenta sobre o “mito da modernidade” e os paradigmas que vão sendo originados a partir dele.

Pode-se perceber a hegemonia de uma cultura dita “moderna” em relação as outras culturas, a prepotência em decidir aquilo que é melhor para o outro sem, ao menos, leva-lo em consideração nesse processo, a arrogância em se definir como superior as outras culturas. Observa-se, também, o mascaramento do processo de dominação e violência que é exercido sobre o Outro com a justificativa de que é preciso colonizar, “modernizar”.

Diante disto, a partir da reflexão de Dussel sobre a modernidade, vislumbra-se um novo modo de pensar, que reflita criticamente tendo como foco o olhar desse Outro, oprimido, excluído e que durante muito tempo foi subsumido pela modernidade eurocêntrica. Então, apreende-se que o conceito de modernidade exigirá sua superação, projeto que Dussel denominará de Transmodernidade. Busca-se, com este estudo, incluir o outro na comunidade de comunicação afirmando a sua Alteridade, dignidade como identidade na exterioridade. E abrindo espaço para uma proposta de criação de uma filosofia libertadora.

Nessa perspectiva, é preciso pensar criticamente sobre que posições ideológicas está se assumindo e a partir de quais paradigmas construímos nossos conceitos. E o presente texto buscou instigar a reflexão sobre momentos históricos-conceituais que podem auxiliar na compreensão de uma nova visão que não esteja embasada no eurocentrismo, na reprodução de um pensar do colonizador.

Para tanto, acreditamos que só uma educação que tenha como foco a dialogicidade, proposta por Paulo Freire, ou seja, uma educação crítica, reflexiva baseada na interação entre os sujeitos no e pelo mundo, que envolva uma verdadeira práxis, é que se é possível alcançar a libertação de pensamentos, ideologias e até mesmo atitudes eurocêntricas, opressoras, alienadoras e criar não só uma visão, mas posicionamentos, atitudes autenticamente nossas.

## Referências

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola, 1977.

\_\_\_\_\_. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MATOS, Hugo Allan. **Uma introdução à filosofia da libertação latino-americana de Enrique Dussel**. Livro eletrônico. São Paulo, 2008.

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

## CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS REVELADAS PELOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARÁ

Meriane Conceição Paiva Abreu

### Resumo

O objetivo do corrente artigo versou sobre a análise das concepções epistemológicas encontradas nos projetos político pedagógicos (PPP) dos cursos de formação docente em Educação Física, no Pará, especialmente na Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado do Pará (UEPA). A versão mais recente do PPP para o curso de Educação Física da UFPA, data de 2010 e, da UEPA, de 2007. Compreendendo que os PPP orientam toda a formação profissional, trazendo elementos característicos a um campo de conhecimento, norteados as práticas docentes, construindo discursos e ideologias, problematizou-se: que concepções epistemológicas são reveladas pelos PPP dos cursos de formação docente em Educação Física, da UFPA e UEPA? Metodologicamente, recorreu-se à pesquisa bibliográfica que trata sobre a temática e, ao estudo documental, a partir dos PPP mais recentes dos cursos de educação física da UFPA e UEPA. Como método e teoria do conhecimento, utilizou-se o materialismo histórico-dialético. Constatou-se que a Ciência da Motricidade Humana é a proposta epistemológica do Projeto Pedagógico do Curso da UFPA/Castanhal para o curso de formação docente em Educação Física e, que a UEPA/Belém traz uma identidade epistemológica assentada na docência, expressando-se no trabalho pedagógico, realizado em distintos ambientes de intervenção do professor de educação física, considerando ainda, que este campo estabelece relações com várias ciências e, ao mesmo tempo, não se constitui como ciência, sem desconsiderar o processo científico e pedagógico de pensar o corpo.

**Palavras-chave:** epistemologia; projeto político pedagógico; educação física.

### Introdução

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento teórico-metodológico, de formação que traz objetivos e estratégias que contribuem para que a escola, *a universidade*<sup>23</sup> cumpram seu papel específico, devendo ser coletivo, crítico, articulado ao ensino-aprendizagem e ao âmbito político-social (TÁVORA; MARINHO apud TÁVORA; BENTES, 2011).

Assim, este documento curricular, na universidade, tem um papel importante por ser uma possibilidade orientadora das práticas docentes para construir uma educação e uma sociedade que superem a lógica do mercado, o poderio do capital sobre o humano.

No Pará, os cursos de Educação Física, em instituições públicas estão contemplados na UFPA e UEPA, cada uma contendo um PPP distinto para a formação de professores neste

---

<sup>23</sup> Grifos meus.

campo de conhecimento. Destaca-se que a construção desses documentos não se deu sem conflitos, ou seja, para que eles pudessem vigorar tiveram que se adequar às normas legais (Diretrizes Curriculares Nacionais), perpassando pela avaliação do Ministério da Educação (MEC).

Compreendendo a importância dos PPP na formação profissional do professor, na sua identidade, no seu fazer pedagógico, questiona-se: que concepções epistemológicas são reveladas pelos PPP dos cursos de licenciatura plena em educação física, da UFPA e UEPA, mais recentes?

Desta forma, o objetivo deste trabalho se constitui em analisar as concepções epistemológicas reveladas pelos mais recentes PPP dos cursos de licenciatura plena em educação física, da UFPA/Castanhal e UEPA/Belém.

Justifica-se a relevância acadêmico-científica do estudo em torno das posições epistemológicas adotadas pelos PPP das Instituições de Educação Superior (IES) públicas, no Pará que balizam a formação docente em educação física e a própria educação. Quanto à relevância social, buscou-se compreender a relação desses documentos com o modelo de ser humano e sociedade que defendem e pretendem construir.

Metodologicamente, buscou-se a pesquisa bibliográfica em autores, como Távora e Marinho, Andery, Löwy, Oliveira entre outros críticos e, a pesquisa documental, através da análise dos PPP da UFPA/Castanhal e UEPA/Belém, dos cursos de formação docente em educação física, além do materialismo histórico-dialético como método e teoria do conhecimento.

O percurso metodológico foi iniciado por meio do diálogo com o conhecimento em Marx; posteriormente, discutiram-se os paradigmas de ciência que influenciaram a educação física; em seguida, analisaram-se as propostas epistemológicas dos atuais PPP dos cursos de licenciatura em educação física, da UFPA/Castanhal e UEPA/Belém; finalmente, o estudo apontou as conclusões correspondentes.

## **1 O conhecimento em Marx**

Karl Marx, filósofo do século XIX viveu em um período marcado pelo desenvolvimento e avanço do capitalismo e da ciência. Esse fenômeno provocou mudanças radicais no mundo, pois cresceram a produção, a economia, a riqueza da burguesia, associados à grande miséria da classe trabalhadora. Conforme Andery (1996) Marx desenvolveu seu pensamento sempre articulado aos acontecimentos sócio-políticos,

econômicos e históricos de sua época, influenciando e colocando sua teoria e prática política à serviço da classe trabalhadora.

No âmbito da busca do conhecimento e do fazer científico, em contraposição às verdades reveladas que estavam no cerne da ciência clássica, a racionalidade científica moderna estava balizada pela subjetividade (OLIVEIRA, 2012) como referência de racionalidade — para se chegar ao conhecimento e à verdade —, centrada em uma concepção idealista de mundo, evidenciada especialmente em Descartes, no qual o pensar é premissa do existir, o ser não depende de lugar ou coisa material, sendo a alma distinta do corpo; em Kant, cuja subjetividade é transcendental, ou seja, o sujeito conhece as coisas nele (filosofia transcendental); em Hegel, no qual a razão e o conhecimento são absolutos, advindo “de um movimento dialético lógico e histórico do espírito pelo qual a consciência se eleva da imediatidade de uma relação com as coisas até o absoluto que se revela na elucidação conceitual” (OLIVEIRA, 2012, p. 12).

Com o desenvolvimento das Ciências Humanas, bem como o reflexo do capitalismo, no século XIX, foram investidas críticas às concepções idealistas de ciências e, abstratas de ser humano — deposição do sujeito pensante (OLIVEIRA, 2012). O horizonte científico apontava para um homem concreto, real, em suas condições materiais e históricas de vida, incluso no mundo.

Balizando-se na racionalidade para se chegar ao conhecimento e à verdade, o pensamento moderno adquire novos contornos, pois a racionalidade passa a ser técnica, buscando dominar e manipular os fenômenos (JAPIASSU, 1996 APUD OLIVEIRA, 2012). Comte propõe que o espírito humano passa pelos estados: teológico (busca a origem das coisas, através do sobrenatural), metafísico (busca a gênese e o destino das coisas, por meio de abstrações personificadas) e o positivo (a observação conduz ao conhecimento) — teoria dos três estados.

Para Comte, o estado positivo se configura como base da ciência. Na visão positivista, a ciência parte do real observável e experimentável e do princípio da invariabilidade das leis naturais — único meio racional de fazer ciência e alcançar o conhecimento. Dessa forma, traz neutralidade e objetividade à ciência, atribuindo-lhe estatuto ideológico através da certeza e verdade absolutas (OLIVEIRA, 2012). Em Comte, as Ciências Humanas deveriam seguir os mesmos processos metodológicos que as Ciências Naturais para adquirir legitimidade científica.

Karl Marx propõe a razão dialética, contrapondo-se à razão cartesiana e racionalista, ou seja, “a razão é compreendida mediatizada pela realidade social e com suas implicações



ideológicas. O ser humano é visto como concreto, histórico e social e não mais abstrato, subjetivo e individual” (OLIVEIRA, 2012, p. 18).

Refutando a razão idealista de subjetividade e centrada no sujeito pensante, Marx elabora as bases metodológicas e princípios epistemológicos de sua análise no materialismo histórico-dialético, cujo princípio apresenta que o ser humano depende das condições materiais de sua produção, sendo compreendido pelo seu trabalho — característica fundamental do homem (ANDERY, 1996). A partir de uma base materialista, Marx se contrapõe a Hegel e sua tese idealista, ao afirmar que a vida determina a consciência, ou seja, é materialismo no sentido de negação do idealismo — consciência determina a vida.

A razão centrada no sujeito pensante de cunho idealista e subjetivo, abstrai o ser humano da realidade material, tornando-o passivo e alienado, correspondendo conforme Oliveira (2012) “à ideologia da classe dominante” (p. 19). Destaca a autora que “O sujeito pensante seria um ser humano de espírito falseado por diversas pressuposições ideológicas” (IBID). O materialismo, então considera os seres humanos reais em suas condições de vida concreta, material.

A consciência em Marx advém da realidade, da qual o ser humano faz parte e com ela se relaciona, bem como consigo e com os outros, em um determinado momento histórico e contextual, buscando compreender essa realidade, com a finalidade de a transformar, superá-la para atingir uma outra etapa. O conhecimento é determinado pela matéria, pelo mundo que já existe, sendo “que as ideias são o material transposto para, ser traduzido pela consciência humana” (ANDERY, 1996, p. 402).

O entendimento do movimento de produção material, na realidade concreta, histórica, marcada por conflitos e antagonismos permite chegar ao conhecimento e à compreensão de tudo, além da possibilidade de mudança. A razão, então é mediatizada pela realidade material, repleta de contradições, que quando problematizada provoca transformações.

Segundo Oliveira (2012), para Marx é o concreto como processo de síntese de várias determinações que se configura como resultado investigativo. A ciência deve compreender esse movimento de contradições presentes nas relações humanas e de produção material para alcançar o conhecimento. A contradição hegeliana é diferente da marxiana, pois para Hegel elas ocorrem no pensamento e sob o ponto de vista de Marx, na realidade concreta.

A partir da concepção epistemológica materialista, Marx retira o caráter neutro da ciência, criticando a visão positivista, permitindo-lhe uma condição histórica, social e política, “onde o saber é historicamente produzido pelos seres humanos em suas condições concretas de vida” (OLIVEIRA, 2012, p. 19). Desta forma, o marxismo vincula a ciência à consciência,

à sociedade e suas determinações — incluindo a ideologia e classe social — e ao conhecimento.

Marx critica ainda, o determinismo das Ciências Naturais e a dicotomia entre estas e as Ciências Humanas — proposições positivistas —, orientando que a unificação das ciências se dará via Ciência História (OLIVEIRA, 2012).

De acordo com Löwy (2007), Marx considera que a ideologia delinea os limites do saber científico. Existe um máximo de conhecimento possível que a ideologia permite alcançar e que está estritamente ligada à posição social do observador científico, ou seja, “a ideologia de classe impõe limites à cientificidade” (LÖWY, 2007, p. 107). Dessa maneira, Marx relaciona ideologia, ciência e classe social. Para o autor, Marx destaca que o campo cognitivo de uma ciência é determinado pela problemática, que estaria vinculada a uma ideologia classista. Logo, a questão não é a vontade de conhecer, mas a possibilidade, a partir da ideologia de classe.

Com a luta do proletariado, desde 1830, para combater o capital, a ciência produzida pelo movimento histórico e, conscientemente se associando a suas causas, tornou-se revolucionária (LÖWY, 2007).

Marx, então problematiza o conhecimento especulativo, em consideração a realidade e, o conhecimento contemplativo, pois busca as transformações (ANDERY, 1996), propondo a noção de práxis, na qual a investigação dialética propõe engajamento social e político em que o conhecimento deve estar comprometido com uma ação transformadora, a partir da compreensão da prática social.

Andery (1996) destaca que um fenômeno, do ponto de vista marxiano só pode ser entendido quando analisado inserido em um contexto real (concreto/material), do e no qual foi produzido, com todos os seus condicionantes (visão de totalidade). Essa totalidade contém e determina o fenômeno. Este fenômeno, por sua vez está envolvido com o processo de outros fenômenos, relacionando-os, mas destacando também cada um deles. Cada fenômeno carrega contradições, reflexo da realidade também contraditória, sendo uma contradição que acontece no plano material e não na consciência, como na contradição idealista hegeliana. O fenômeno está em dialética, pois passa a ser compreendido pela realidade concreta, histórica, social, em processo.

Os fenômenos imbuídos de contradições estão em constante movimento, em um processo de permanente dialética em um contexto histórico real, na busca da superação do estágio atual para uma nova etapa — síntese (ANDERY, 1996). A transformação dos fenômenos advém da luta dos contrários, das contradições, as quais precisam ser entendidas

para se chegar à compreensão dos fenômenos, ao conhecimento. “Qualquer fenômeno, qualquer objeto de conhecimento é constituído de elementos que encerram movimentos contraditórios, elementos e movimentos que levam necessariamente a uma solução, um novo fenômeno, uma síntese” (ANDERY, 1996, p. 410).

A educação não foi uma das preocupações centrais das pesquisas de Marx, embora sua trajetória teórica influencie sobremaneira o campo educacional. Desta forma, pode-se estender esse diálogo marxiano — concepção epistemológica do materialismo histórico-dialético — à educação — fenômeno —, a qual deve ser entendida na realidade concreta, na qual é produzida e produz, com todos os seus determinantes.

O fenômeno educação é alvo de interesses antagônicos, inserido nesta sociedade capitalista, que prima pelo lucro e, por isso disputa espaço na educação, por meio de mecanismos — currículos, avaliações, entre outros — para que seus conhecimentos sejam validados, objetivando manter o *status quo*.

Há, entretanto, os outros conhecimentos que lutam para serem reconhecidos e construídos a partir de suas próprias bases, na educação e não cooptados pelas políticas educacionais neoliberais, que muitas vezes, apropriam-se dos discursos dos diversos, idealizando-os, como se houvesse um falso consenso, garantindo assim, a permanência homogênea e hegemônica do discurso capitalista na educação (conflito/luta dos contrários). Esse panorama de crise, na teoria marxiana aponta uma possibilidade para a transformação, porém esse movimento de contradições precisa ser compreendido, para que o fenômeno seja entendido e superado.

Parte-se da análise de uma educação — formal, escolar, sistematizada —, dos mecanismos de sua concretização e todos os seus condicionantes repletos de contradições — campo de lutas —, dialogando com a sociedade, o contexto sociopolítico, econômico e cultural — também conflitante, condicionada e condicionante — na qual é produzida e produz, buscando uma outra educação.

Compreender esse movimento de contradições, presente no processo educativo, os mecanismos de sua personificação é o desafio e tarefa necessários para se chegar ao conhecimento mais profundo da educação, enquanto fenômeno histórico concreto e real, entendendo concepções, características e suas relações com a sociedade pertencente, superando ainda, uma visão de educação como reprodutora ideológica de ideias hegemônicas.

Mas, como se dá esse processo na prática, em um campo de conhecimento educacional, como a educação física?

## 2 Educação física e os paradigmas de ciência

Em um diálogo com a filosofia clássica, percebe-se que esta influenciou o Ocidente, inclusive a educação física, pois propôs modelos paradigmáticos de separação entre corpo e alma, sendo que o corpo era algo que precisava ser adestrado, submisso, obediente, subordinado, ahistórico, privado de desejos e vontades, alienado, moralizado, a-crítico.

Conforme Oliveira (2008, p. 04) “Platão apresenta uma concepção dualista e espiritual de ser humano, dualista e racionalista de mundo e dualista e idealista de conhecimento”. De acordo com a autora, Platão atribui à razão a única maneira de se chegar ao conhecimento válido e verdadeiro, sendo a *episteme* a atividade racional da verdade e a *doxa*, as informações do cotidiano, sem argumentação racional verdadeiramente fundamentada. Através do estabelecimento do mundo sensível — coisas materiais e imperfeitas — e mundo inteligível — ideias verdadeiras —, Platão compreende o ser humano constituído de corpo e alma, pertencente aos dois mundos, sendo que a alma é superior ao corpo, dicotomizando corpo e alma e dualizando o ser humano. Ainda, o conhecimento é recordação, pois a alma já conhece antes de se unir ao corpo, atribuindo um caráter imutável da condição existencial humana.

Aristóteles traz que ao observar os fatos, a ciência realiza definições para se chegar ao conhecimento universal — conhecimento científico propriamente dito, via indução (passagem dos conceitos individuais aos universais) e dedução (permite alcançar a verdade), por meio da lógica formal, ou seja, qualquer que seja o conteúdo, a lógica de raciocínio deve ser a mesma, para se obter a certeza científica (OLIVEIRA, 2008). Além disso, desenvolve a teoria do movimento, a partir da metafísica — estudo do ser enquanto ser —, destacando que “O ‘Ser’ constitui não apenas o que existe em ato, mas, também, o que pode ser, a potência” (OLIVEIRA, 2008, p. 05). Em Aristóteles, o ser humano é racional, constituído de alma — princípio vital do corpo — e corpo — dependente da alma. “A racionalidade clássica se constitui em uma razão subjetiva, cujo princípio da subjetividade é a compreensão do ser humano como racional e dual, composto de corpo e alma” (OLIVEIRA, 2012, p. 03).

Na ciência moderna, o corpo também foi visto como inferior e dicotomizado, pois diferente do racionalismo filosófico da ciência clássica, em que havia uma subjetividade revelada (verdade), na modernidade, a razão se fazia na construção do conhecimento via saber científico e verdade. A subjetividade moderna traz, segundo Oliveira (2012) um “sujeito pensante”, que faz ciência conscientemente. Também, é na ciência moderna que se encontra a visão positiva de Comte, destacando que os fenômenos são observáveis e sujeitos a leis naturais invariáveis — visão de racionalidade técnico-instrumental da razão, da ciência.

Na filosofia moderna, Descartes trouxe uma visão dualista de ser humano — o eu pensante foi separado do corpo, havendo a supremacia da consciência sobre o corpo. O espírito (consciência) era fundamento do cogito (existência), sendo a alma inteiramente distinta do corpo. O sujeito pensante (*res cogitans*) é o elemento determinante no processo de conhecimento que retira do sujeito sua concretude individual. As coisas advêm do pensamento do sujeito, sendo a razão e a consciência, a natureza do indivíduo (OLIVEIRA, 2012).

Além dele, Comte trouxe uma visão positiva da ciência, na qual para se obter o conhecimento era preciso utilizar um método neutro e objetivo. A ciência positiva parte do real que é observável, experimentável para legitimar o conhecimento e formular leis invariáveis. O positivismo propõe uma leitura das relações humanas, nos moldes formulados para as Ciências da Natureza, ou seja, na observação dos fenômenos e invariabilidade das leis. Assim, não há questionamentos sobre as condições sociais desiguais do ser humano, mas uma permanência, pois são vistas pelo positivismo, como naturais.

A dicotomia entre alma (superior) e corpo (inferior) da ciência clássica, bem como na visão cartesiana (Descartes) e de ciência neutra e racional do positivismo Comtiano (filosofia moderna), engendraram à educação física brasileira, tendências higienistas (saúde do corpo), desconsiderando as precárias condições de vida das pessoas, nesse processo; eugênicas (superioridade da raça branca em relação às demais raças), que na visão de Soares (2012), sustentaram a divisão de classes sociais; militaristas e tecnicistas fortemente influenciadas pelo positivismo, que ratificou a dicotomização entre corpo e mente, utilizando este ideal positivo para adestrar e tornar o corpo obediente e servil, além de contribuir para a manutenção da divisão social entre as classes.

Entretanto, segundo Oliveira (2012), a ciência moderna viveu um antagonismo entre as concepções idealista e materialista de mundo. Marx trouxe contribuições quanto à construção do conhecimento, pois destacou como importantes nesse processo, as condições reais do sujeito historicamente situado, sua produção material, sendo esta que determina o conhecimento, problematizando a visão idealista de ciência. O materialismo histórico-dialético trouxe a possibilidade de questionar o cartesianismo e racionalismo científicos, além de criticar o caráter neutro de ciência, a partir de um direcionamento histórico e político e, propor um conhecimento comprometido com a mudança do mundo.

Os pressupostos do materialismo histórico-dialético contribuíram para uma releitura da educação física, articulando-a às questões políticas, históricas, materiais, na sociedade capitalista, repleta de contradições, buscando seu entendimento para sugerir transformações,

além de propor a possibilidade de romper com a dicotomia corpo e mente. Não se podia mais pensar em um corpo abstraído da realidade concreta, neutro, ahistórico, acrítico, distinto e obediente à mente e subjugado às exigências do capital, por meio da produção exaustiva da riqueza — desconsiderando os limites humanos — e vivendo na miséria — alienação do trabalho.

Ao dividir o trabalho humano em manual e intelectual, o capitalismo não só divide o homem e a mulher, em corpo e mente, mas contribui para a divisão de classes — situação imprescindível na análise marxiana de educação, dado seu caráter político (OLIVEIRA, 2006).

O trabalho para Marx é considerado uma atividade vital que na busca de atender as necessidades humanas, expressa as relações dos sujeitos com a natureza, modificando a ambos nesse processo (OLIVEIRA, 2006). É pelo trabalho que o ser humano faz história, transformando-se e modificando o mundo, proporcionando ao trabalho um aspecto educativo.

Marx e Engels propuseram a união do ensino e trabalho a partir da dimensão politécnica/omnilateral (MANACORDA, 1996), ou seja, o ensino deveria desenvolver as aptidões do sujeito em todos os sentidos, considerando todo o potencial humano, contrapondo-se à visão dicotômica do trabalho, defendida pelo capitalismo.

O diálogo com teorias problematizadoras, dentre as quais, a marxiana conferiu outros sentidos/significados à educação física e ao corpo, considerando-o em todos os seus aspectos e possibilitando um campo de conhecimento articulado à realidade concreta do ser humano, na sua totalidade, complexidade e contradição.

Mas, a sociedade capitalista prioriza a divisão do trabalho em manual e intelectual, além da segregação social entre classes — assim como o trabalho, as classes sociais são importantes na análise marxiana de educação, conferindo-lhe aspecto político —, sendo que os grupos mandatários se utilizam de mecanismos ideológicos, com a finalidade de manter seu *status quo*. Ao fenômeno educativo são aplicadas estratégias, por esses grupos hierárquicos centrais, a fim de disputar o campo educacional, impondo suas ideias e interesses. Dentre as estratégias utilizadas para tal intento, tem-se os PPP, que precisam atender primeiramente aos normativos legais, pensados e organizados por esses grupos. A educação e seus instrumentos se constituem, então, em um campo de lutas, de conflitos, de posições, necessitando de análise e compreensão, para propor mudanças.

Neste sentido, que concepções epistemológicas podem ser reveladas por um instrumento formativo, como os PPP de educação física?

### 3 Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação Física da UFPA e UEPA: projetos epistemológicos revelados

De acordo com o Coletivo de Autores (1992):

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações (p. 25).

Essa afirmação indica a importância de um documento curricular na formação, na educação, pois defende uma visão de mundo, posturas ideológicas, um modo de construir conhecimentos destacando quais são eles. Dessa forma, o PPP precisa ser construído crítica e dialeticamente pelos docentes, considerando questões, como: que tipo de sociedade e de ser humano se pretende formar? Que interesses se aproxima? Que saberes precisam compor esse projeto para garantir a articulação entre educação e realidade sociopolítica, econômica, histórica e cultural? Que concepções epistemológicas de educação defende?

Este documento é influenciado por interesses de grupos hegemônicos que sustentam uma visão capitalista de sociedade, procurando difundir uma determinada cultura para manter seu *status quo*. Mas, pode ser também um meio pelo qual, o movimento dos contrários, advindos das problematizações e conflitos proponham profundas mudanças. Assim, o PPP se configura como um campo de lutas, no qual posições e visões de mundo contrárias e conflitantes disputam, para ter seus interesses assistidos. Dessa forma, que concepções epistemológicas podem ser reveladas pelos PPP dos cursos de formação docente em educação física?

No Pará, tanto a Universidade Federal do Pará (UFPA), bem como a Universidade do Estado do Pará (UEPA) — universidades públicas — possuem cursos de licenciatura plena em educação física. A UEPA estende este curso aos campi de Altamira, Belém, Conceição do Araguaia, Santarém e Tucuruí; a UFPA está em Belém e Castanhal.

O PPP da UFPA<sup>24</sup> (datado de 2010) traz que o curso teve início no ano 2000 e em, 2004 foi avaliado por uma equipe de professores do Ministério da Educação (MEC), que entre outros questionamentos estava a necessidade de adequação do currículo do curso às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

---

<sup>24</sup> O PPP da UFPA que será analisado se refere ao curso de Licenciatura Plena em Educação Física do campus de Castanhal, onde iniciou a trajetória do referido curso, nesta instituição superior, embora exista o PPP da UFPA, do Campus de Belém.

O documento da UEPA<sup>25</sup> mais recente data de 2007, destacando que em 2002 uma comissão designada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) fez avaliação, apontando necessidade de adequações de oferta e ensino do curso. As idas e vindas na confecção do PPP da UEPA se organizam considerando as bases legais das novas DCN e os anseios da comunidade acadêmica.

Os PPP tanto da UFPA quanto da UEPA mencionam as DCN. Estas se encontram balizadas pela pedagogia das competências (TAFFAREL, 2014), além da concepção de educação física com ênfase no movimento humano. As DCN apontam ainda, os termos graduado e licenciado (professor), restringindo os campos acadêmico (formação) e de atuação profissional, a dissociação entre teoria e prática, uma visão idealista de educação física, desconexa com uma postura problematizadora e com as condições reais e históricas da vida humana. Os termos e concepções propostas nas DCN têm acentuado e justificado a fragmentação da área da educação física.

O sistema CONFEF/CREF (Conselho Federal de Educação Física/Conselhos Regionais de Educação Física), ao se apropriar das ideologias mencionadas nas DCN formula interpretações equivocadas, ingerindo na área da educação física e, conseqüentemente contribuindo para a efetivação de dicotomias — educação/saúde, graduado/licenciado —, para a precariedade do trabalho docente, à desvalorização profissional, à valorização do mercado e do capital — exigência aos professores de educação física por meio da filiação a esse sistema —, à alienação.

Um passo relevante presente nos PPP da UFPA e UEPA está em ir além dos documentos legais, considerando nesse processo os olhares do coletivo acadêmico na avaliação e construção dos documentos curriculares, pois são eles/elas que vivem a educação física e, portanto a conhecem e se empenham em lutar pelo reconhecimento sócio-político deste campo de conhecimento.

O PPP<sup>26</sup> do curso de Educação Física da UFPA/Castanhal demonstra a preocupação em articular epistemologicamente este campo de conhecimento à área da Motricidade Humana, vislumbrando uma ruptura com o cartesianismo.

[...] desenvolver e consolidar o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física, no Campus Universitário de Castanhal, estruturado nas elaborações mais atuais produzidas em Teoria da Complexidade,

---

<sup>25</sup> O PPP da UEPA a ser analisado se refere ao curso de Licenciatura Plena em Educação Física do campus de Belém.

<sup>26</sup> O PPP da UFPA, do curso de formação docente em educação física é denominado PPC (Projeto Pedagógico do Curso).



Motricidade Humana e Pedagogia do Movimento. (PPP UFPA/CASTANHAL, 2010, p. 2-3). [...] optamos em centrar as nossas preocupações epistemológicas na área da Motricidade Humana. (IBID, p. 07).

A Motricidade Humana está voltada ao estudo do “homem que se movimenta” — educação motora (PPC UFPA/CASTANHAL, 2010, p. 07)).

Manuel Sérgio Vieira e Cunha é precursor da Ciência da Motricidade Humana, a qual denota relação com a complexidade e corporeidade humanas e com a fenomenologia. “O *homem* é o infinitamente complexo”<sup>27</sup> e “não se pode conhecer (ou melhor: tentar-se conhecer) o *homem*, sem um fundo de relação com a corporeidade e a motricidade” (CUNHA, 1992, p. 96).

A Ciência da Motricidade Humana considera o movimento humano como intencional e em diálogo com o mundo da cultura, em que o corpo tem sentido e significado; o homem é um ser complexo, em que se relacionam *corpo-alma-natureza-sociedade*<sup>28</sup> e esse corpo que vive e se movimenta constitui o mundo da ciência (CUNHA, 1992).

Dessa forma, a *Fenomenologia da Percepção* de Maurice Merleau-Ponty se faz presente na discussão de Manuel Sérgio sobre a Ciência da Motricidade Humana, bem como a *Teoria da Complexidade*, de Edgar Morin.

Cunha (1992) destaca que a Motricidade Humana em tudo se refere ao corpo e uma Faculdade para esta ciência encontraria razão: “no *paradigma emergente*, antidualista e holístico” (CUNHA, 1992, p. 100); [...] “Em duas correntes da filosofia atual: a fenomenologia e a hermenêutica” (CUNHA, 1992, p. 101); [...] “Na necessidade da criação da *consciência corporal* de todo um povo e do reconhecimento generalizado da importância e do significado do corpo” (IBID); [...] e “Nas exigências da cultura atual, já que não encontra fundamento, quer no determinismo mecanicista quer no positivismo” (IBID, p. 102).

Souza Júnior et all (2011), entretanto destacam que Taffarel e Escobar criticam construções idealistas e fenomenológicas na educação física, dentre as quais estão os estudos do português Manuel Sérgio. Interpretando as autoras, Souza Júnior et all (2011) declaram:

Estes são exemplos de construções acerca da educação física que produziram explicações sobre o corpo como se este fosse algo abstraído da realidade concreta historicamente situada, como se o homem tivesse um corpo independente das suas condições objetivas (p. 07).

---

<sup>27</sup> Grifos do autor.

<sup>28</sup> Grifos do autor.

Para Hegel, a consciência é determinada pelas ideias (concepção idealista de ciência), enquanto “Marx parte do suposto que o conhecimento é determinado pela matéria” (ANDERY, 1996, p. 403), ou seja, o fenômeno concreto e histórico é analisado na realidade e dialeticamente relacionado a outros fenômenos (totalidade). A partir daí as contradições (movimento) contidas nos fenômenos são percebidas, entendidas e analisadas, buscando a superação.

A partir da teoria marxiana, questiona-se para a Ciência da Motricidade Humana: Como esta ciência pensa em um corpo que se movimenta ante à ação devastadora do capital na vida humana? Como responde que um corpo usa sua força produtiva para gerar riqueza, vivendo na miséria, alienando-se diante de seu próprio trabalho? Como a Ciência da Motricidade Humana pode contribuir para mudar esse quadro social de abandono, precarização que age diretamente nesse corpo em movimento e, que para o capital é um corpo mercadoria, que se movimenta apenas para produzir?

Embora as críticas proferidas à Ciência da Motricidade Humana, esta proposta no PPC do curso de Educação Física da UFPA/Castanhal busca destacar o corpo em sua inteireza (ruptura com o cartesianismo), “no sentido de estudar o homem que se movimenta para sua superação, contextualizando esse homem em seu tempo e em sua cultura” (PPC UFPA/CASTANHAL, 2010, p. 07).

O PPP do curso de educação física, da UEPA faz uma “avaliação de que a Educação Física não se constitui como ciência e nem como filosofia, mas que se utiliza de algumas ciências e pressupostos filosóficos, tratando a Educação Física como uma Prática Pedagógica” (PPP UEPA/BELÉM, 2007, p. 37), não excluindo os processos científicos — e pedagógicos — de pensar o corpo. Articula a educação física à docência, independente do ambiente educacional que o professor atue — educação física de caráter ampliado.

Portanto, o CEDF/UEPA idealiza para o Curso de Graduação Plena em Educação Física — Licenciatura, aprovado pela comunidade acadêmica, a partir da sistematização da Comissão, um perfil de caráter ampliado em Educação Física com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico, cuja intervenção profissional seja qualificada para o exercício de atividades profissionais nos diversos ambientes educacionais da Educação Física com base na atividade docente expressa no trabalho pedagógico em diferentes campos de trabalho, mediado pelo objeto — práticas corporais, esportivas e do lazer (PPP UEPA/BELÉM, 2007, p. 34).

O documento propõe uma educação física afinada à uma formação politécnica/onilateral (desenvolvimento humano em várias dimensões), buscando formar um ser humano na sua totalidade, para que este tenha condições de realizar nexos com o mundo

do trabalho e a sociedade transformando-a, mediado pelas “práticas corporais, esportivas e do lazer, que se constituem como objeto de estudo da Educação Física em nosso Projeto Político-Pedagógico” (PPP UEPA/BELÉM, 2007, p. 38).

Portanto, a base da formação do professor de Educação Física do CEDF/UEPA, deve apontar como possibilidade superadora, uma formação politécnica/onilateral, capaz de um desenvolvimento humano em várias dimensões, como a intelectual, para além de um conhecimento imediatamente operativo e instrumental; o domínio da tecnologia, para a compreensão das bases científicas da produção; a formação moral, desenvolvendo o caráter, a honestidade, a disciplina, a solidariedade, a criticidade e a criatividade dentro de uma direção política, capaz de formar sujeitos com disponibilidade para a construção de uma nova sociedade (PPP UEPA/BELÉM, 2007, p. 43-44).

Conforme o PPP da UEPA/Belém (2007) “Defendemos a importância do debate sobre o mundo do trabalho, para realizar a discussão sobre a exploração do trabalho humano” (p. 41). Observa-se, aproximação com a teoria marxiana de conhecimento, por meio do diálogo com as categorias trabalho e formação politécnica/omnilateral, além de proposição de uma educação física generalista, cuja função seja a de superar a dicotomia corpo e mente e, dessa forma compreender o ser humano a partir de uma totalidade e concretude, intervindo para que este entenda a sociedade repleta de conflitos e contradições e a transforme.

### **Considerações finais**

Este estudo analisou epistemologicamente os PPP dos cursos de educação física no Pará, considerando-os elementos constituidores do fenômeno educativo. A partir do materialismo histórico-dialético, como método e teoria de análise deste estudo, problematizaram-se determinadas revelações destacadas nos PPP pesquisados, tais: a base epistemológica na Ciência da Motricidade Humana, que é criticada por alguns autores que a consideram idealista (PPC UFPA/CASTANHAL); as exigências legais de adequação dos cursos da UFPA/Castanhal e UEPA/Belém, a partir das DCN que, conseqüentemente abrem espaço para ingerências do sistema CONFED/CREF.

O PPP do curso de educação física da UFPA/Castanhal demonstra, ao optar pela Ciência da Motricidade Humana, uma preocupação em formar professores para entender o corpo uno, rompendo com a dualidade investida pelo cartesianismo.

Quanto ao PPP da UEPA/Belém, percebe-se a preocupação em articular a educação física com propostas que visem a superação da ação devastadora do capital, problematizando-o. Propõe ademais, uma educação física de caráter ampliado, vinculando-a à docência. Não

considera a educação física uma ciência — dialoga com várias ciências —, porém se preocupa com o processo científico e pedagógico de pensar o corpo.

Constata-se que o PPC da UFPA/Castanhal e o PPP da UEPA/Belém, construíram suas propostas balizadas nos aparatos legais — exigência normativa oficial —, porém priorizaram as vozes da comunidade acadêmica. Destaca-se que estas posturas se constituem como contra hegemônicas, pois consideram a base que conhece a educação física e a protagoniza.

Finalmente, os PPP dos cursos de educação física da UFPA/Castanhal e UEPA/Belém trazem avanços epistemológicos, porém são necessárias discussões e envolvimento da comunidade acadêmica, da comunidade escolar, dos movimentos sociais, da sociedade civil organizada para a construção de uma epistemologia da educação física que possibilite a superação do capital e a emancipação humana.

## Referências

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

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, Manuel Sérgio Vieira e. Motricidade humana: um paradigma emergente. In: GEBARA, Ademir et al. **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

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

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira; revisão técnica Paolo Nosella; prefácio Dermeval Saviani. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **Racionalidade científica moderna**. (mimeo). Belém: UEPA, 2012.

\_\_\_\_\_. **Racionalidade clássica: a filosofia como ciência**. (mimeo). Belém: PPGED/UEPA, 2008.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio et al (2011). **Coletivo de autores: a cultura corporal em questão**. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32892011000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000200008) Acesso em novembro de 2014.

TAFFAREL, Celi. **Relato das audiências públicas no CNE** dias 15 e 16 de dezembro de 2003. Disponível em: [http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/textos/300.htm](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/300.htm) Acesso em novembro de 2014.

TÁVORA, Maria Josefa de Souza; MARINHO, Arlete Gonçalves. Projeto político-pedagógico e o papel social da escola. In: TÁVORA, Maria Josefa de Souza; BENTES, Nilda O. (orgs.). **Estudos sobre formação de professores**. Belém: Eduepa, 2011.

UEPA. **Projeto político pedagógico do curso de educação física**. Disponível em: [http://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/PPP\\_UEPA.pdf](http://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/PPP_UEPA.pdf) Acesso em novembro de 2014.

UFPA. **Projeto pedagógico curso de licenciatura em educação física do campus de Castanhal**. Disponível em: [http://www.campuscastanhal.ufpa.br/DOCUMENTOS/DOCS\\_FACULDADES/ED\\_FISICA/ProjetoPedagogico\\_ED\\_FISICA.pdf](http://www.campuscastanhal.ufpa.br/DOCUMENTOS/DOCS_FACULDADES/ED_FISICA/ProjetoPedagogico_ED_FISICA.pdf) Acesso em novembro de 2014.

## A IMPORTÂNCIA DE SE VALORIZAR O MULTICULTURALISMO NAS ESCOLAS

Mônica Amélia de Oliveira Carneiro

### Resumo

O ponto de partida para escrever este texto foi minha monografia que consiste em uma pesquisa bibliográfica que discute o fracasso escolar. Dentre as abordagens, fiz um recorte do capítulo que discute o multiculturalismo nas escolas públicas, tendo como base autores que muito contribuíram para a afetiva discussão desta temática no âmbito educacional e social. A fim de proporcionar algumas reflexões voltadas para o respeito à diversidade cultural com intuito de desenvolver, de maneira crítica nos cidadãos, não somente uma visão de sociedade padronizada e monocultural imposta no seio da sociedade brasileira e mundial. O trabalho tem como pretensão, no primeiro momento, fazer um breve estudo sobre multiculturalismo no cenário norte americano, europeu, latino americano e brasileiro, discutindo assim nuances referentes às nossas práticas ao que se refere a essa temática. Enfim, o multiculturalismo é extensão da política da dignidade com a política da diferença e com isso defender o respeito mútuo e o reconhecimento para cada cultura. Tendo assim a educação como função principal à transformação social, tem que estar intimamente, atrelada à diversidade social, cultural, ética e outras, para com isso, fazer um resgate de suas culturas, pois conhecer a realidade nos faz recriá-la de maneira melhor.

**Palavras-chave:** Multiculturalismo. Educação. Práticas. Diversidade Cultural.

### Introdução

O presente trabalho, de natureza bibliográfica, discorre sobre a importância de se valorizar o multiculturalismo nas escolas, objetivando elucidar a necessidade de conhecer o diverso para poder inseri-lo no contexto social no qual ele participa.

Não podemos com isso afirmar um polo e negar outro, mas adquirir uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Vale ressaltar que não basta somente conhecer a realidade nas suas diferentes formas. Pois, caso isso seja usado de maneira equivocada, poderemos utilizá-la como uma forma de hierarquização de poder; uma vez que quem domina entende o processo, seja ele qual for, pode manipulá-lo, com isso tornando determinada sociedade ou grupo social sob sua manipulação ideológica.

Em outro momento, retrataremos os avanços na área que caracteriza a educação multicultural. Por fim, nos propomos a fazer a relação da falta de grande discussão acerca do tema e que implica numa grande problemática que assola nosso cenário educacional brasileiro, que é o fracasso escolar. Em tempos de choques culturais e intolerância crescente

em relação àqueles percebidos como “diferentes”, a educação e a formação de professores não podem mais se omitir quanto à questão multicultural, sendo necessário colocar a escola em função da transformação social.

### **Multiculturalismo**

A questão da diversidade cultural, levando em consideração a necessidade que há em compreendermos que a sociedade é constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gêneros, classes sociais, padrões culturais e linguísticos e outros marcadores identitários.

O multiculturalismo constituiu, segundo autores como Grant (2000) e McLaren (2000), em uma ruptura epistemológica com o projeto da modernidade, no qual ele acreditava na homogeneidade e na evolução “natural” da humanidade rumo a um acúmulo de conhecimentos que levariam à construção universal do progresso.

Considerando-se a polissemia do termo multiculturalismo e suas diversas abordagens, é importante salientarmos que, em suas vertentes mais críticas, também denominadas multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica, trata-se de se ir além da valorização da diversidade cultural das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes”, no seio de sociedades desiguais e excludentes.

O multiculturalismo insere-se em uma visão pós-moderna de sociedade, em que a diversidade, a descontinuidade e as diferenças são percebidas como categorias centrais. Contrapondo-se a percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência, estável e fixa, o multiculturalismo a percebe como descentrada, multiplica e em processo permanente de construção e reconstrução.

Nesse sentido, objetivamos demonstrar que, no caso da educação e da formação de professores, em sociedades multiculturais como o Brasil, adotar o multiculturalismo crítico como norteador das práticas pedagógicas significa incorporar desafios e noções que tendem à essencialização das identidades, entendendo-as como construções, sempre provisórias, contingentes e inacabadas (MCLAREN, 2000).

Nos Estados Unidos, a preocupação multicultural surge com a luta dos direitos civis, ocorrida na década de 1960. A luta pelos direitos civis foi organizada pelo movimento negro norte americano frente às desigualdades existentes entre negros e brancos (GONÇALVES; SILVA, 2002, p.43).

No caso da Europa, nas décadas de 1950 e 1960, aconteceu a migração de trabalhadores oriundos da América Latina, do Caribe, da África e da Ásia. Esse movimento ainda acontece nos dias atuais, principalmente porque os surinameses falam a língua da Holanda, nigerianos e sul-africanos falam a língua da Inglaterra, marroquinos falam a língua da França, o que facilita a busca de sobrevivência nos países desenvolvidos.

Os países europeus que tem dificuldades em resolver seus próprios conflitos culturais, recebem uma variedade de novos costumes com a chegada dos árabes, principalmente muçulmanos, de africanos, de asiáticos, caribenhos e sul-americanos.

Assim, na década de 1970 diversos países europeus já iniciaram um processo de renovação educacional com preocupações ligadas às disparidades culturais existentes, principalmente com os filhos de imigrantes que frequentavam as escolas europeias.

No caso latino-americano, e especificamente no Brasil, encontramos outras peculiaridades. Sobre multiculturalismo e educação no Brasil, as primeiras experiências surgiram com as escolas no interior das comunidades indígenas. No início, essas escolas ainda estavam sob a lógica da dominação e da homogeneização cultural.

Aquelas escolas indígenas transmitiam o que se entendia como conhecimento da “cultura nacional”, cujos conteúdos eram basicamente europeus, como, por exemplo, a difusão da língua portuguesa entre estes povos.

As conquistas conseguidas na Constituição Federal de 1988 pelas organizações populares, não governamentais, entre outras, foram significativas para uma mudança que se começa a operar. Com relação aos povos indígenas, surge uma nova política, principalmente como a autonomia dos povos indígenas. Surge, assim, a escola indígena com alfabetização bilíngue, em português e língua nativa, possibilitando à escola de incorporar nos currículos os costumes, mitos e os elementos da história de cada povo. Enquanto que na população negra organizada configura-se outro seguimento que tem reivindicado a necessidade de uma educação mais intercultural. Inicialmente, surgiram reivindicações por uma escola que esteja atenta à realidade da população negra, que respeite e valorize a cultura afro-brasileira, que dê especial atenção à história da África e dos africanos aqui escravizados no período colonial.

Com o inciso III do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, destaca o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, assim como os parâmetros curriculares nacionais (PCN’S), publicado em 1997, que incorporam a pluralidade cultural, projetos políticos com base em pressupostos étnicos vêm sendo realizados. A justificativa para introdução do tema da “pluralidade cultural” aparece no volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (p.20):



É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do País consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registram-se dificuldades para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racional”.

Nesse sentido, podemos enfatizar que questão multicultural nos últimos anos vem adquirindo, cada vez mais, maior abrangência, visibilidade e conflitividade, no âmbito internacional e local.

O debate sobre o assunto é intenso nos Estados Unidos e também na Europa. No Brasil, a questão multicultural apresenta, a questão multicultural apresenta uma configuração própria, pois está marcado pelos povos indígenas e afro-brasileiros que procuram afirmar suas identidades em uma situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão.

É exatamente nesta conjuntura que as organizações das nações unidas para a educação, e a ciência e cultura – UNESCO – em sua conferência geral, realizada em Paris, 15 de outubro a 15 de novembro de 2001, aprovou uma “Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural”. Coincidentemente, esta declaração surge após a ONU realizar a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, discriminação, xenofobia e outras formas de intolerância, realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 08 de setembro 2001.

A questão entre cultura e educação é bastante polêmica. Este é um campo que atravessa as discussões na área acadêmica e social, dos grupos étnicos organizados. Outra característica é que o multiculturalismo não surgiu na academia. São os grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, especialmente os grupos ligados às questões de identidade, como os negros, ou afro-brasileiros, que constituem o local da produção teórica. A entrada nas universidades acontece num segundo momento, mesmo assim, num embate e conflito intenso.

No entanto, essas experiências ainda são feitas sob os referenciais teóricos e metodológicos ocidentais, tidos como universais. Reflexões sobre uma educação com base no universo sociocultural vêm surgindo, portanto, amparo no multicultural.

Desse modo, observamos que articular igualdade e diferença constitui a questão fundamental do multiculturalismo, isto porque, o problema não é afirmarmos um polo e negar outro, mas possuímos uma visão dialética entre a relação igualdade e diferença. Logo, a

igualdade que queremos construir assume o direito dos direitos básicos de todos. No entanto, verificamos que todos não são padronizados, não são os “mesmos” direitos.

Portanto, podemos que o multiculturalismo se constitui como uma característica fundamental intrínseca às sociedades que se constituem culturalmente estratificadas nas quais essa diversidade é percebida como um dos principais elementos de tensão dos processos de construção da unidade nacional.

Nas sociedades assim estruturadas, os grupos sociais “excluídos dos centros das decisões por questão econômica e, sobretudo por questões culturais” problematizam e contestam de forma veemente a unidade nacional. É por isso que o multiculturalismo o é concebido como problemático por aquelas sociedades que, sendo culturalmente diversificadas, representam-se como monoculturais (GONÇALVES; SILVA, 1998).

### **Sistema educacional como produtor e reproduzidor de desigualdades**

Entretanto, vale ressaltarmos que o mero reconhecimento da diferença, porém, não implica em respeito ao diferente e nem a sua cultura. Muito pelo contrário, esse reconhecimento pode favorecer os processos de hierarquização cultural nos quais a cultura do grupo social dominante é percebida como norma incorporada pelo grupo social dominado. A diferença de raça, de cultura, de gênero e de classe não é então percebida como exemplo de diversidade, mas entendidas como desigualdades. Esse tema, por sua vez, começa a ser discutido entre educadores e pesquisadores em educação, especialmente na área do currículo, didática, filosofia da educação e sociologia da educação, porém infelizmente, no que se refere especificamente ao multiculturalismo e educação, vemos o quanto essa diversidade não é incorporada a contento pelas instituições educacionais. Embora ideologicamente, observamos que a teoria o comprometimento das igualdades sociais, bem como, as questões dos direitos e deveres que são concedidos a todos os cidadãos não transcendem as páginas constitucionais. Isto porque, constatamos que em nosso sistema educacional que é parte integrante da sociedade, vem sendo produtor e reproduzidor de desigualdades sociais e éticas. Diante do exposto, podemos considerar que o multiculturalismo vem, gradativamente, obtendo uma relevante ênfase no contexto social e conseqüentemente no contexto educacional. Entretanto, observamos que o multiculturalismo tem se tornado, em determinados casos “moda”.

Todavia, esse tema não pode ser tratado como um modismo por parte de camadas favorecidas da população, visto que em alguns casos, o mesmo tem sido sistematicamente

utópico em currículos monoculturais, homogeneizados, com sérias consequências para a formação de professoras e educação de futuras gerações (CANEN, 2001).

Uma dupla dimensão caracteriza a educação multicultural. De um lado a necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes”, de modo a formar futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural e o desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças.

Embora o conhecimento de ritos, tradições e formas de pensar de grupos possam, sem dúvida, contribuir para uma valorização da pluralidade cultural e eventual desafio e preconceitos, essa abordagem, por si só, tende a desconhecer mecanismos históricos, políticos e sociais pelos quais discursos são construídos e que forçam o silenciar de identidade e marginalização de grupos.

Tais mecanismos e sua superação passam a ser, justamente, o cerne de preocupações de uma postura multicultural mais crítica, também chamada de perspectiva intelectual crítica, com a qual coadunamos (MCLAREN, 2000).

Nessa visão, substitui-se a visão do professor como “conhecedor cultural” para aquela de “trabalhador cultural”, ou seja, um agente cultural que busca transformar relações desiguais e que cruza fronteiras culturais, em seus discursos e práticas. (BOYLE-BAISE; GILLETE, 1998).

### **Crítica cultural, hibridização e ancoragem social do discurso**

A partir do diálogo de alguns autores que buscam a tradução do multiculturalismo crítico em ações pedagógicas, bem como do estudo de caso de cunho etnográfico empreendido, estes apresentam três categorias que parecem ser centrais nas práticas pedagógicas multiculturais: crítica cultural, hibridização e ancoragem social dos discursos.

Canen e Oliveira (2002) referem-se à crítica cultural permanente dos discursos como a possibilidade dada aos alunos de analisar suas identidades étnicas, criticar mitos sociais que os subjugam, gerar conhecimento baseado na pluralidade de verdades e construir solidariedade em torno dos princípios da liberdade, prática social e democrática ativista. Para tal, estes propõem quatro dimensões da prática pedagógica multicultural, que são:

Construção (produção do conhecimento, por parte do aluno, por intermédio de estratégias que o ajudem a buscar, compartilhar e analisar a informação sobre o

pluralismo cultural e as desigualdades); voz e escolha (desenvolvimento de (atividades democráticas em sala de aula, envolvendo a voz e a escolha dos alunos); crítica (elaboração de estratégias que demandam a discussão de valores culturais conflitantes, críticas ao status-quo e investigação das relações culturais de domínio e marginalização); e por fim, o ativismo social (incentivo a tomadas de posição e ações efetivas, a partir das outras três dimensões, que levem ao ganho de habilidades para exercer uma oposição ativa às condições de desigualdades). (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 63).

Nesse sentido, podemos observar que a crítica cultural permanente aos discursos implica em ressignificar discurso pedagógico, a hibridização discursiva. Segundo McLaren (2000), a possibilidade de construção de uma linguagem híbrida, ou seja, aquela que cruze as fronteiras culturais, incorporando discurso múltiplos, reconhecendo a pluralidade e a provisoriade de tais discursos, implica em uma reinterpretação das culturas, buscando promover sínteses interculturais criativas.

A linguagem híbrida procura superar os congelamentos identitários e as metáforas preconceituosas (tais como, a cor preta associada a uma mancha moral e física, ao erro, à negatividade, à morte, à corrupção, enquanto a branca remetendo à vida e à pureza). (BHABHA, 1998).

No processo de hibridização, os próprios marcos discursivos dominantes e colonialistas serem reapropriados, “traduzidos” em novos referenciais culturais, a partir do contrato com as culturas plurais. Um exemplo presente nas literaturas multicultural é o caso de monumentos históricos que, embora remetem a eventos e “heróis” construídos pelos discursos dominantes de “nação”, são reapropriados por grupos culturais marginalizados, que os utilizam como pontos de encontros para manifestações de afirmação identitária e requisição de direito de voz.

Compreendemos, portanto, que a mobilidade das identidades e seu caráter múltiplo, híbrido, implica em promover prática discursivas contemplem uma linguagem também híbrida, valendo-se de estratégias discursivas que possam ser ressignificadas em sínteses culturais criativas, singulares, locais, móveis e provisórias.

Uma forma interessante de hibridização discursiva é realizada por intermédio de uma estratégia denominada de ancoragem social (“social *mooring*”), levando a conexões entre discursos históricos, políticos, sociológicos, culturais e outros, nas práticas discursivas multiculturais, com vistas ao alargamento dos quadros de referência pelos quais compreendemos as relações em conhecimento, pluralidade e poder.

Realizamos essas conexões significa olhar criticamente para percepções e ideias relativas a conhecimentos, educação, formação docente e outras categorias, analisando as

presenças e ausências discursivos, entendendo-os como intimamente ligados a dinâmicas sociais, culturais e históricas, que passam a ser objeto de discussão.

Certos autores ilustram a ancoragem social como o tema a biologia referente a doenças, que em o discurso que remete à análise dos vetores das enfermidades vem “ancorado” em discursos sociológicos e históricos que enfatizam aspectos relacionados a desigualdades econômicas e sociais – em última análise, determinantes da maior ocorrência de certas doenças, em segmentos marginalizados da população.

Por sua vez, Gonçalves e Silva (1998) salienta que o multiculturalismo é um movimento que expressa “a afirmação de uma subjetividade que luta contra a discriminação racial enquanto forma de execução”. Esse movimento surge sociedades estratificadas nas quais “os grupos culturalmente dominados não se interessam mais em integrar-se ao modelo cultural”: daí lutarem contra as desigualdades e pelo respeito às diversidades. Na sua gênese ele é um movimento político que luta pela garantia dos direitos do cidadão, consagrados pela Constituição.

Outro defensor de um multiculturalismo na educação é D’adesky (2001). Este, defende a educação multicultural como solução para o problema do fracasso escolar de estudantes e de grupos étnicos, como os negros. Para o autor, a causa do fracasso escolar está na cultura em que os alunos são socializados, que não favorecem experiências fundamentais para o bom desempenho escolar.

D’adesky (2001) também afirma que as diferentes culturais possuem linguagem, valores, símbolos e estilos de comportamentos diferentes, que têm de ser compreendidos na sua originalidade. As relações entre as culturas não podem ser analisadas numa perspectiva hierarquizada. Segundo o autor, o que deve ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que atualmente é construído a partir de um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural.

Percebemos, portanto, a prática pedagógica multicultural como uma prática que se constrói discursivamente, em função de intenções voltadas ao desafio à construção das diferenças e dos preconceitos a ela relacionados, parece-nos ser um caminho central para a concepção de uma formação de professores multiculturalmente comprometida.

Em tempos de choques culturais e intolerância crescente quanto àqueles percebidos como “diferentes”, a educação e a formação de professores não pode mais se omitir quanto à questão multicultural. Narrar experiências, dialogar com movimentos sociais e com práticas efetivadas nessa linha, assim como incrementar nossas pesquisas sobre o currículo multicultural são, sem dúvida.

### **Alguns caminhos promissores para a concretização desse ideal**

Uma sociedade verdadeira democrática precisa superar as barreiras de classe, assim como deve superar as barreiras étnicas/raciais. A defesa de um currículo multicultural nas escolas de ensino fundamental e médio e a defesa de políticas afirmativas nas universidades representam um primeiro passo para a construção da democracia.

Os defensores do multiculturalismo defendem que a suposta verdade objetiva entendida como correspondência entre nosso conhecimento e uma realidade independente é uma noção sem conteúdo significante.

Desafiar visões tradicionais de conhecimento e verdade não apresenta ameaça para a instituição educacional ou qualquer outra instituição, pois os princípios teóricos não sustentam nossas práticas, mas apenas fornecem modos de descrever a prática para nós mesmos.

O multiculturalismo é, enfim, uma extensão da política da dignidade com a política da diferença, ou seja, política de respeito mútuo com a política de reconhecimento. Na educação, devemos defender o respeito mútuo e o reconhecimento para cada cultura dentro do currículo.

Se educação escolar está inserida ao contexto social, esta pode e deve possuir e conquistar sua autonomia e especificidade com relação às outras práticas sociais, com condições objetivas de influenciar, a seu modo, as transformações da sociedade. Uma prática pedagógica só tem essa possibilidade na medida em que não ignore as dimensões sociais, isto é, a diversidade cultural presente no âmbito escolar.

A educação escolar estará em função da transformação social, à proporção que for possível colocar as escolas a serviço das coletividades culturais que se encontram inseridas na mesma, possibilitando, assim, que estas resgatem sua própria identidade, através da valorização de suas culturas. Enfim, faz-se necessário restituir a esses grupos a crença nos desejos e nas possibilidades que possuem, de superação dos determinantes histórico-sociais a que estão submetidas.

### **Referências**

- ALTHUSSER, L. **Aparelho Ideológico de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- ANDRÉ, M. (org). **Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- BHABHA, H.K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRANDÃO, C. **O Que é a Educação?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo, Brasiliense, 1994.

- BOYLE-BAISE, M; GILLETTE, M **Multiculturalismo e Educação: Perspectivas Pedagógicas**. São Paulo: Vozes, 1998. p.17-32
- CANEN, A. Educação Multicultural, Identidade nacional e Pluralidade Cultural: Tensões e Implicações Curriculares, **Cadernos de Pesquisa**, n, 111. 2000, p. 135-50.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso **Revista Brasileira de Educação**, nº 21, Set/Out/Nov/Dez, 2002.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2ed. São Paulo: Zahar, 1982.
- D'ADESKY, J. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo**, Rio de Janeiro: Pallas, 2001
- ESTREBAN, M.T. **Repensando o Fracasso Escolar**. São Paulo: Cedes, 1992
- FAUCONNET, P. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1973
- FERANDEZ, A. **O Saber em jogo**. Porto Alegre: Arned, 2001.
- FORQUIN, J.C. (org) **Sociologia da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995
- \_\_\_\_\_. **Escola e Cultura: as Bases Sociais do Conhecimento Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GADOTTI, M. **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas**. São Paulo: Cortez, 1997
- \_\_\_\_\_. **Educação e Poder: Introdução e Pedagogia do Conflito**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GIROUX, H **Escola Crítica e Política Cultural**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992
- GONÇALVES, L.A.O.; SILVA P.B.G. **O Jogo das Diferenças: Multiculturalismo e Seus Contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. 4.ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.
- JOSÉ, E.A & COLEHO, M.T. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do Dissenso para o Novo Milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MÉSZAROS, I. **A Necessidade do Controle Social** São Paulo: Ensaio, 1987.
- OLIVEIRA, I.A. **Filosofia da Educação: Reflexos e Debates**, Belém: Unama 2001
- PATTO, M.H.S. **A produção da Fracasso Escolar: Historias de Submissão e Rebelia**, são Paulo: T.A Queiroz, 1996
- PERRENOUD, P.A **Pedagogia na escola das Diferenças: Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SAVIANI, D. **Tendências e Correntes da Educação Brasileira**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- SEVERINO, A.J. **Filosofia da educação: Construindo a Cidadania**. São Paulo: FTD,1994.

\_\_\_\_\_. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: E.P.U., 1989.

SILVA, T.T. **A Produção Social da Identidade e da Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, M. **Linguagem e escola: Uma Perspectiva Social**. 15 ed. São Paulo: Ática, 1997.

SPINILLO, A.G. Dificuldades de Aprendizagem: Uma abordagem Cognitiva. **Revista de Psicologia**. 1996, vol. 4, nº 1, pp. 89-113.

SYDERS, G. **Escola, Classe e Luta de Classe**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 1981



## GRAMSCI E A EDUCAÇÃO NA ESCOLA

Neusa de Oliveira Santos

### Resumo

O presente artigo visa mostrar as contribuições de Gramsci ao processo de construção de uma concepção crítica da educação para uma sociedade igualitária ou menos desigual. Por acreditar que através do processo social, a educação conscientizadora, poderá contribuir para a elevação cultural das massas. Com isso “acordando-as” de seus sonhos “utópicos” enquanto classe dos dominados para tornarem cidadão político social, que constrói sua própria história como coordenador do seu destino. É que apresento Gramsci com suas ideias estratégicas políticas de ação transformadora, que tem poder de revolucionar a sociedade autoritária em favor de uma sociedade que constrói sua própria história.

**Palavras-chave:** Educação, Gramsci, Sociedade.

### Introdução

Gramsci produziu enquanto estava na prisão muitos escritos, no entanto apenas 32 cadernos, foram encontrados e divididos em várias publicações, como: “Intelectuais e a organização da cultura”; “cartas do Cárcere”. Segundo Melo (2012) é nesses escritos que se encontram centradas as principais ideias sobre a educação. As cartas de Gramsci apresentam o estudo da função política dos intelectuais, classificando-os como intelectuais orgânicos, que viria de qualquer classe social progressista, mas organizaria uma nova ordem social. Em contraposição aos intelectuais que estavam comprometidos com a tradição de uma ordem social já ultrapassada. Para a sociedade contemporânea de Gramsci nem todos os homens eram intelectuais, dependia da atividade executada.

O artigo faz parte da avaliação da disciplina de Epistemologia e educação da 10ª turma de mestrado em educação. Ele traz um pouco das contribuições de Gramsci para com educação concebida sob a perspectiva de um processo cultural, político e social que foram coletadas a partir de ideias dele nas Cartas de Cárcere e na concepção de outros autores estudiosos dos escritos de Gramsci, como: Melo (2012), Manacorda (1990), Jesus (1989) e Oliveira (2006). Visa mostrar a preocupação de Gramsci com desigualdade social e econômica que solapava a classe dos proletariados. Ele vê na educação a saída para preparar cidadãos capazes de lutar por uma sociedade mais justa.

Estuda-se, nesse trabalho, especificamente a interação que se pode estabelecer entre as relações pedagógicas e as relações de poder, de acordo com a visão de Gramsci, toda relação de

hegemonia é uma relação pedagógica, assim como toda relação pedagógica é hegemônica. A primeira é confirmada ao analisar a função desempenhada pelos intelectuais e os partidos.

A segunda é a que se propõe mostrar, que através das relações pedagógicas podem interagir, ou interferir na hegemonia vigente, reelaborando-a para se ter uma nova hegemonia que atendesse a todos de forma igualitária. Isto é, deve se entender a dialética como processo que objetiva não apenas conhecer e interpretar a realidade, mas transformá-la, construindo uma nova história em função da luta de classes. Sendo assim se toda relação pedagógica é hegemônica, a educação só tem sentido se viabilizar o processo de transformação da sociedade presente à totalidade histórica. Além de cooperar na incorporação de novos grupos e de indivíduos ao processo hegemônico.

Visando assinalar a importância da educação relacionada a hegemonia; primeiro abordaremos a visão de Gramsci sobre a educação em prol da superação, rompimento da atual classe dominante, que é a hegemonia vigente, e para que isso se configure serão necessários preparar seus próprios intelectuais. Logo, discorreremos um pouco sobre dois tipos de intelectuais, e na sequência, dando uma atenção maior ao nosso foco principal que é a educação, abordaremos a descrição de Gramsci de como deveria ser a escola, em termos de estrutura física e humana. Esta deveria está estruturada com laboratórios, bibliotecas equipadas, e mais docentes; a escola única, apresentava um ensino para ser usado com todas as classes, contrapondo a ideia de escola dual, ou seja, que houvesse união da ciência e do trabalho, no sentido de associar as duas categorias que antes eram desvinculadas; e por último enfatizaremos a divisão do estudo relacionados aos graus que hoje estudamos. Para Gramsci o estudo seria dividido em duas fases: a primeira fase, seria semelhante o primeiro grau de 8 anos. A criança aprenderia a ler, escrever, fazer contas, geografia e história. Além de ter conhecimento dos direitos e deveres tanto individual como no coletivo, para ter noção das ações desenvolvida em uma sociedade; e a segunda fase semelhante ao 2º grau que temos atualmente, mas sempre dando continuidade aos ensinamentos que possibilitassem maturidade intelectual e moral aos educandos. De forma que aos 15 ou 16 anos o aluno concluiria todos os graus da escola unitária, e depois o aluno ingressaria na universidade.

### **Gramsci e a educação na escola**

Baseada em estudo feito nos escritos de Jesus (1989), e Oliveira (2006) Gramsci apontava para uma educação como instrumento necessário à luta entre classes sociais visando o poder, ou seja, a hegemonia. Dessa forma, o conceito de educação está atrelado

organicamente ao de hegemonia e é considerado fator de suma importância para entender e resolver as contradições que existe nas relações de classe. Hegemonia passa a ser o fio condutor para Gramsci interpretar e conceituar na íntegra o processo educativo com as estruturas sociais.

A hegemonia é capacidade de direção cultural ou ideologia de uma classe sobre o conjunto da sociedade, e também uma relação de dominação entre dirigentes e dirigidos, responsável pela formação de um grupo orgânico e coeso em torno de princípios e necessidades defendido pela classe dominante. A direção e a dominação existem coexistindo dialeticamente (JESUS, apud OLIVEIRA, 2006, p.85).

Ainda segundo esta autora “o conceito de hegemonia em Gramsci apresenta-se vinculado à necessidade histórica atribuída à classe proletária de se tornar dominante e dirigente, numa dimensão de estratégia política” (OLIVEIRA, 2006, p.85). Afirmam ainda não existir uma educação neutra, considerando que os fatores ideológicos estão presentes, seja da classe dominante ou da classe dos dominados.

No entanto a análise de Gramsci quer enfatizar a maneira como o processo educativo é usado pelas principais classes, ou seja, a dos dominantes e a dos dominados. E que a educação deve ser compreendida levando em consideração os níveis da realidade social estrutural e superestrutural. Logo é necessário entender um pouco sobre a estrutura e a superestrutura, Daí oliveira (2006) escreve sobre o assunto em estudo dos escritos de Gramsci que tomou Marx como referência, para desenvolver conceitos de superestrutura.

[...] e o elevou a uma importante posição para o funcionamento das sociedades De acordo com o marxismo, as relações sociais compõe-se de estrutura e de superestrutura, e esta última comporta uma sociedade civil e uma sociedade política ou estado e valoriza-se nessa relação o estrutural ou econômico. Em Marx a sociedade civil se identifica com a estrutura, enquanto que em Gramsci a identificação se faz com a superestrutura. Para Marx a superestrutura é o momento secundário e subordinado, em Gramsci é o inverso. E essa visão gramsciana permite melhor avaliar o papel ideológico e dirigente, o valor do processo educativo (OLIVEIRA, 2006, p. 84).

Segundo Oliveira (2006), Gramsci especifica que o Estado representa a sociedade política e detém a força enquanto poder, enquanto a sociedade civil é composta por um circuito de funções educativas e ideológicas, responsável por ações direcionadoras da sociedade. Na concepção dele, são dois planos superestruturais: “sociedade civil [...] e sociedade política (ou Estado) que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e a de *domínio direto* ou do comando que se expressa no Estado” (OLIVEIRA,2006, P.85).

Martins (2008), baseado na visão de Gramsci, destaca que a educação ganha uma dupla função ética-política. Uma delas é usada com o objetivo de manter a situação vigente, levando a classe subalterna ao consenso referente a visão de mundo da classe dominadora e dirigentes. Assim adequando seu comportamento às necessidades do grupo no poder. A outra é que a educação pode ser utilizada como meio para disputar o poder. Para isto basta criar condições, seja objetiva e/ou subjetivas com a finalidade de romper com a atual hegemonia, possibilitando com isso a construção de uma nova civilização. Nesse contexto, para Jesus (1989, p.43):

A relação estabelecida entre a estrutura e a superestrutura impõe que a função hegemônica ultrapasse os limites superestruturais e penetre a estrutura, o que refletirá sobre a educação no sentido de dever ser entendida, para ser verdadeira, em relação aos dois níveis: estrutural e superestrutura, isto é, em relação as realidades socioeconômicas. Por esta razão, o “modo de produção” de cada sistema social é muito importante para um processo educativo ser elaborado, assim como os fatores sociais, políticos e culturais também o são.

Desse modo, Jesus (1989) aponta que a estratégia educacional de Gramsci era que “uma classe supera a outra classe se acionar seus próprios aparelhos educacionais que lhe possibilite assumir o papel de dirigente” (JESUS, 1989, P. 44). Conforme este autor Gramsci sugere a criação de uma classe contra hegemônica utilizando os agentes e instituições educacionais comum a todos, até a própria educação que o chamou de condicionante que era usada para se manter no poder. A noção de Estado para Gramsci significava ditadura + hegemonia. Daí a necessidade e o concurso da educação com a finalidade de conservar ou renovar o poder.

Afirma ainda que o aparelho pedagógico era importante na questão do consenso entre os indivíduos tanto para manter a hegemonia como para substituí-la. Sendo assim explica-se como a educação serve a cada uma das classes. Em relação a classe dominante, a educação serve ao poder, produzindo a separação entre teoria e prática, ou seja, não existia a práxis, entre cultura e política, entre saber elitizado e trabalho. E em relação a classe proletária, esta mesma educação visa conscientizar a classe subalterna, revelando as contradições existente e proporcionando uma nova concepção de mundo, possibilitando a gênese de uma nova relação social.

Neste contexto educacional emerge a crise orgânica, que segundo Melo.

Corresponde a uma crise de hegemonia, ou seja, em que o “bloco histórico”, ou seja, a combinação dialética. Está sendo solapado, entrando em uma crise orgânica, isto é, de fundo estrutural, [...] não ocorrem apenas em um setor da sociedade, mas ao contrário, como constituem crises estruturais, atingem de “alto a baixo” a sociedade

inteira, se caracterizando por uma crise econômica na base e uma crise política no vértice que comprometem toda a estrutura socioeconômica e cultural da sociedade. Neste estágio “nodal” de “encruzilhada” histórica, toda uma era de revoluções se desencadeia, transformando a antiga sociedade em uma nova ordem social. (MELO, 2012, p.86).

Para Melo (2012) bloco histórico é a junção dialética, correlativa a cada estágio do desenvolvimento sóciohistórico da sociedade, resultado do envolvimento entre as forças econômicas e as forças socioculturais, políticas e ideológicas se fundiram (interinfluenciaram) sem interrupção, culminando em uma estrutura sóciohistórico.

Nesta perspectiva apresenta-se a função dos intelectuais na educação. Sobre isso ressalta Gramsci (1991, p. 7) “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todo homem desempenha na sociedade a função de intelectual. ” O fato de diferenciar entre intelectuais e não intelectuais, leva em consideração apenas o papel desempenhado pelos intelectuais, ou seja, a função social da categoria profissional deles. Para classificá-los analisa-se o peso maior da atividade profissional exercida, se está no uso do cérebro ou se está no esforço muscular nervoso. Enfatiza, que a relação entre o esforço laboral intelectual cerebral e o esforço laboral muscular nervoso não é sempre igual. Esta é a razão de existir graus variados de atividade específica intelectual. A partir daí ele afirma que não existe o não intelectual, haja vista que qualquer atividade humana exercida, haverá o mínimo de intervenção intelectual.

Na visão de Melo (2012) Gramsci fala sobre vários tipos de intelectuais, entretanto nos deteremos em apenas dois tipos: os intelectuais tradicionais e orgânicos. De acordo com esta autora:

**INTELECTUAL TRADICIONAL:** É todo “ideólogo” que a sua intelectualidade a serviço da classe conservadora no poder, por isso para Gramsci (1982), este tipo de intelectual, mesmo que tenha nascido em uma classe subalterna, está comprometido com as forças reacionárias tradicionais, ou seja, com uma ordem já consolidada que submete a maioria na subalternidade em favor de uma minoria privilegiada.

**INTELECTUAL ORGÂNICO:** São aqueles que brotando ou não no interior de uma determinada classe, colocam a sua intelectualidade a serviço dessa classe para organizar a nova ordem social em contraposição a ordem vigente já consolidada. Segundo Gramsci (1982), este tipo de intelectual é necessário a qualquer **classe progressista** para organizar a nova concepção de mundo, indispensável para superar a ideologia dos intelectuais tradicionais, comprometidos com uma tradição conservadora que remonta a um período histórico mais antigo. O intelectual orgânico é, pois, todo sujeito ativo nascido ou não no interior das massas, mas que mantém junto a ela um vínculo necessariamente orgânico para organiza-las e, elevá-las culturalmente de uma simples “massa-amorfa” em intelectuais de “novo tipo” e que permaneçam em contato com as classes populares para tornarem-se seus sustentáculos (MELO, 2012, p.106-108).

Ainda para Melo (2012), o intelectual orgânico enquanto ser atuante e que juntamente com às massas subalternas através de ações que transformam, possui convicção da sua consciência teórica e crítica de sua ação. Considerando que age conscientemente com o objetivo de revolucionar a ordem social conservadora com o consenso, ou seja, adesão e apoio político das massas, em busca de uma sociedade nova, renovada no sentido de estar mais esclarecida politicamente social, isto é, mais avançada em termos de saberem o rumo que estão pleiteando na nova ordem social.

Oliveira (2006) ressalta também os dois tipos de intelectuais, um servindo a classe da burguesia para manter o *status quo* da classe dominante e outro que define claramente seu vínculo orgânico com a classe a que pertence e ajudam no campo da direção das ideias e aspirações de sua classe. E quanto ao sistema educacional burguês tinha a função de preparar, diria falsos intelectuais orgânicos com a finalidade de infiltrá-los nas classes populares com intuito de obter um contingente de intelectuais tradicionais que viesse dar homogeneidade ao grupo dominante, e ainda teria a divisão social de classe. Logo então, reafirmo que a escolarização oferecida pelo estado tem uma estrutura classista, sendo parte do aparelho ideológico do Estado contribuindo para hegemonia da classe dominante.

Baseada em Oliveira (2006), percebe-se a estratégia da burguesia em preparar ideologicamente os cidadãos de toda uma classe para aceitar a administração da classe do poder vigente, sem questionar e/ou lutar por uma sociedade igualitária ou menos desigual. Entretanto, Gramsci ao perceber a existência de intelectuais orgânicos nas classes trabalhadora, passa a fazer a formação desses intelectuais fora do sistema educacional do Estado e a partir daí o partido passaria a fazer as formações da classe trabalhadora, cujo o objetivo era desenvolver a consciência proletária, com isso criar uma contra ideologia, dando poder ideológico aos proletariados. Dessa forma Gramsci, coloca em “cheque” a escola burguesa e passa a propor uma nova escola, a escola unitária.

Segundo Melo (2012, 87), a escola unitária para Gramsci, seria uma escola comum que apresentasse um modelo de ensino único para ser utilizados com todas as classes, isto é, que viesse contrapor a ideia de “Escola dual “que na época existia na Itália, ou seja, dois modelos de educação, uma de caráter humanística abstrata que visava preparar os das classes dominantes para o ingresso nas universidades e, uma outra para preparar a classe operaria para exercer as atividades pesadas. Assim como dizia Gramsci (1991, p. 118).

[...] escola única inicial de cultura geral humanística, formativa que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho

intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Gramsci (1991) diz ainda que o surgimento da escola unitária representa o começo de um relacionamento novo entre trabalho intelectual, ou seja, trabalho que envolve mais a parte cerebral e o trabalho industrial, ou seja, trabalho que envolve mais esforço muscular nervoso, não só na instituição educacional, mas em um conjunto maior, que é a vida social. Ele afirma que: “[...] O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (GRAMSCI, 1991, p.125).

Observamos em Gramsci os princípios educativos como: “os vínculos entre ciência e trabalho, cultura e técnica, teoria e prática. A categoria trabalho[...] é compreendida como *trabalho técnico, industrial*, que também se pensa, se opera intelectualmente[...]” (OLIVEIRA, 2006, p.89).

Conforme Oliveira (2006) A escola unitária teria como objetivo instruir, os dirigentes-técnicos, através de uma metodologia rigorosa e democrática atendendo as exigências, para que houvesse união da ciência e do trabalho, no sentido de vincular, associar as duas categorias que dantes eram desvinculadas. A instituição escolar seria democrática no âmbito de oferecer uma educação coletiva, visando com isso o surgimento de uma comunidade democrática. A referida ação prepararia os indivíduos por meio da discussão da crítica educacional construtiva conduzida através de sugestões, conselhos e indicações metodológicas.

Melo, (2012) baseada nos escritos de Gramsci (1982) afirma:

[...] a escola unitária em seu grau elementar e médio deveria ser eminentemente **formativa**, possibilitando na formação da criança e do adolescente o desenvolvimento de uma cultura geral socialista humanizante, onde o trabalho produtivo fosse também considerado como princípio científico e educativo. Após o amadurecimento de sua capacidade cultural formativa geral, a educação deveria se propor a tarefa de inserir os jovens nas Escolas Profissionalizantes politécnicas, que deveriam ter também uma educação unitária, princípio que assegura uma educação sem privilégio de classe e fundamenta a relação pedagógica e social entre Escola e meio sóciohistórico e cultural de cada sociedade. (MELO, 2012, p. 87).

Segundo Manacorda (2008, p. 171), além de apresentar o modelo de escola única, como superação da separação entre ciência e prática. Como solução racional da crise do princípio educativo. Propõe buscar por meio de estudos maneiras concretas de como essa escola se configuraria. Primeiro ponto resolveria o problema da fixação dos diversos graus da carreira escolar, devendo ser adequados tanto aos dados subjetivos, do desenvolvimento

psicológico dos jovens, como os dados objetivos a serem alcançados, que é o de inserir, na sociedade os jovens considerados autônomo intelectual e de uma competência de criação intelectual e pratica simultaneamente, e de orientação independente.

Em relação aos dados objetivos de Manacorda (2008), em seus estudos sobre Gramsci afirma que são as condições econômicas que ditarão se o os jovens terão de executar atividades para contribuir de imediato com a produtividade, e que isto, determinará a disponibilidade financeira do Estado que deverá ser dedicada à educação pública. Gramsci provavelmente constatou tal situação em período se sua permanência na União Soviética. Afirma ainda que seu ponto de referência para as constantes reflexão e análise pedagógica, é a educação da União Soviética. Desta forma torna-se mais fácil entender o fundo do Discurso de Gramsci.

A proposta de Gramsci de acordo Manacorda (2008), para a Educação previa também a necessidade de um aumento do investimento estatal para com as instruções, no sentido de melhor preparar os discentes, ou os usuários desta instituição. Na visão de Gramsci era necessário a ampliação do prédio escolar, aumento de material didático e escolar, aumento do corpo docente. E em relação a este último, afirma que a relação numérica de mestre-professores é fator determinante para atingir o objetivo de fornecer uma educação de qualidade.

Gramsci (1991), apresenta as razões de suas sugestões para uma escola eficiente, ou seja, uma educação que junte a teoria e a pratica.

[...] A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, publica, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc. Por isso, inicialmente, o novo tipo de escola deverá ser – e não poderá deixar de sê-lo – própria de grupos restritos de jovens escolhidos por concurso ou indicados, sob sua responsabilidade, por instituições idôneas (GRAMSCI,1991, p. 121,122).

Quanto a este assunto, Oliveira (2012, p. 89), apresenta sua análise concluindo que a escola unitária se aproximaria do modelo de escola-internato, tipo de escola que passou a



existir e existe até os dias de hoje, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas especiais entre outros suportes escolares; Instituição educacional que exige um comprometimento maior do Estado para com seu orçamento educacional; A escola proposta é criadora, renovadora e organizada como colégio, de vida coletiva, no sentido de funcionamento coletivo, que atenda a sociedade tanto durante o dia como parte da noite; de ensino coletivo e em tempo integral.

Segundo Gramsci (1991, p. 122) esta escola funcionaria semelhante ao que corresponde atualmente às escolas primárias ou de ensino fundamental e médias, reorganizadas tanto no que se refere ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que diz respeito à disposição dos vários graus de carreira escolar. Jesus (1989, p. 110) apresenta que a “estrutura curricular, deverá constar de 1º grau (três a quatro anos de duração) onde se ensinarão as primeiras noções ‘instrumentais’ (ler, escrever, fazer contas, histórias e geografia) e a parte dos ‘direitos’ e ‘deveres’”. Oliveira (2006, p. 90) denominou de Fases, sendo a 1ª fase semelhante do autor anterior. A 2ª fase, seriam seis anos, no entanto enquanto Jesus (1989, p. 110) afirma que “Gramsci não especifica bem claramente os outros graus, dizendo apenas que ‘o resto do curso não deveria durar mais que seis anos, de modo que, aos quinze- dezesseis anos, dever-se-ia concluir todos os graus da escola unitária’”. Acredita-se que, baseada em estudos mais aprofundados, a autora a seguir propõe que na segunda fase ocorreria o:

[...] desenvolvimento de atividades escolares que permitissem a criação de ‘valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização’, ou seja, o desenvolvimento da personalidade autônoma e responsável do indivíduo com uma sólida formação moral e social e o estudo dos métodos criativos na ciência e na vida. Estas ações educativas seriam desenvolvidas ‘nos seminários, nas bibliotecas e nos laboratórios experimentais. (OLIVEIRA, 2006, p. 90)

E ainda segundo Gramsci (1991), a segunda fase já haveria uma preparação dos jovens estudantes para o ingresso nas academias e universidades. Eles conceberiam nesta fase O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida, ou, seja, os valores essenciais do humanismo, a autodisciplina intelectual e autonomia moral.

[...] O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado de lado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora.[...] Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios

experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional (GRAMSCI, 1991, p. 124-125).

A escola criadora para Gramsci (1991) significa o coroamento da escola ativa: que na primeira fase, buscava disciplinar, com isso nivelaria, passando a obter um tipo de conformismo, mas que poderia ser chamado de dinâmico. Já na segunda fase que é a fase criadora, onde podemos dizer que já atingiu a base de coletivação social, a tendência é aflorar e expandir a personalidade autônoma e responsável. Entretanto apresentando uma característica de consciência moral, social sólida e homogeneia. A escola criadora não significava uma instituição escolar de “inventores e descobridores”. Entretanto,

[...] ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas (GRAMSCI, 1991, p. 124-125).

Ainda, segundo Manacorda (1990, p 240, 241) Gramsci após tratar das metodologias das duas fases, passaria a tratar das universidades. “A metodologia do trabalho intelectual nos dois níveis era, portanto, o nexa que ligava um discurso ao outro”. Anteriormente já relatamos esta afirmação de Gramsci (1991) que diz: para ocorrer o progresso da ciência haveria necessidade da junção entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e industrial, e este haveria possibilidade de encontrar suas raízes na escola unitária.

Desse modo retoma a ideia para introduzir o discurso sobre a instituição educacional, porém em uma dimensão produtiva e social mais ampla. “As academias deveriam tornar-se a organização do trabalho cultural para aqueles que passam à profissão e o terreno de encontro entre esses e os universitários” (GRAMSCI, 1991, P. 241). Isto é, relata a necessidade de colaboração entre academias, universidades e institutos especializados com o objetivo de obter um impulso da cultura nacional e uma centralização que fossem superiores aos da Igreja Católica.

Nessa concepção Buzzi (1969) apud Jesus (1989, p.112) traz a seguinte contribuição:

A universidade deveria ser o modelo e o termo da escola criadora, cabendo-lhe a tarefa de educar cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal, constituindo-se em instrumento importantíssimo para a construção e consolidação de uma cultura nacional. Analisando, porém, esta instituição, Gramsci encontra muitos motivos para criticar contundentemente a universidade italiana; sua falta de ligação entre

professores e alunos ( o professor dá aulas para uma massa de alunos e vai embora), um método ineficiente, a formação de várias “igrejinhas” dentro da universidade (na busca de suas teorias, os professores conquistam seguidores e discípulos, provocando rivalidades entre colegas da sua e de outras universidades) e, o que é pior, separação entre a alta cultura e a vida, entre os intelectuais e o povo. Enquanto Gramsci revela admiração para com o sistema universitário alemão, porque nele os “alunos se organizam em seminários em torno a um mestre e seus ajudantes”, condena as universidades italiana por não exercerem sua “função reguladora da vida cultural que exercem em outros países.

Jesus (1989) relata em seus estudos que Gramsci analisa o funcionamento da universidade italiana, e afirma ser a instituição escolar da classe dirigente, baseia-se em vários fatores para tal afirmação: o mecanismo que seleciona os indivíduos das outras classes para compor o pessoal governativo, administrativo e dirigente; a atividade pedagógica é executado de forma contraditória, com divisões e privilégios, ampliando o quadro dominante, e com isso contribuindo ainda mais para haver a hegemonia. Conforme este autor Gramsci menciona em seus escritos a existência de documentos, que reconhecem publicamente direitos para uma casta de cidadãos do mesmo Estado, desencadeando uma luta em busca do mesmo status, sendo ela “surda” e “sórdida” entre os intelectuais leigos, que na divisão do trabalho cabe aos jovens, a formação intelectual e moral, e apenas na escola elementar e média; e os de casta, seus jovens terá seu desenvolvimento posterior nas universidades. Observe que esse tipo de universidade que privilegia escolas, elitiza mestres e alunos, discrimina classes, prepara dirigentes, com isso reforça a dominação vigente.

Baseado em questões como essas Gramsci revela que a universidade deveria ser construída, conforme a exigência de uma nova sociedade, de forma que o estudante perceba e analise as contradições da vida universitária e as próprias contradições da estrutura social vigente. Haja vista que a modificação de uma provocaria mudança na outra, partindo do ponto de vista que ambas são unidas e uma depende da outra. E para isto a instituição universidade deve modificar sua estrutura, seus métodos e seus objetivos Jesus (1989).

A universidade, para poder ser continuadora da escola única em seus objetivos hegemônicos, deve entrar em contatos com todos os estratos da vida social da comunidade. Somente Assim é que ela poderá transmitir a esta mesma comunidade um espírito científico e crítico e, por sua vez, a comunidade lhe oferecerá a motivação para a pesquisa, o impulso para a investigação, aprofundando e alargando seu campo de atividades. Não resta dúvida que a reforma universitária constitui o coroamento de toda organização escolar delineada por Gramsci e posta em prática algumas vezes, embora de modo precário. Em função da hegemonia, ele defende não somente uma “escola desinteressada”, para que o proletariado possa desenvolver seu caráter sem restrições, fomentar a liberdade e a livre iniciativa, como também defende que os trabalhadores devam ser levados ao espírito de pesquisa, e, portanto, à universidade (JESUS, 1989, p. 113).

De acordo Jesus (1989, p. 114) “A academia é a organização cultural dos elementos que após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre eles e os universitários”. Ainda para Jesus (1989), a universidade teria uma organização eficiente, se reorganizassem de alto para baixo, ocupando todos os espaços territoriais, para haver unificação de todos os tipos de organização cultural. Com isso fazendo a integração dos trabalhos acadêmicos tradicionais com as atividades ligada a vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho.

### **Considerações finais**

Em suma a escola proposta por Gramsci é a escola unitária, onde é executada o trabalho intelectual e manual, haja vista que para Gramsci não existe nenhum trabalho que não utilize o cérebro para desempenhá-lo. Por isso todo ser humano é considerado intelectual. Esta instituição deveria ser pública, gratuita, laica, obrigatória, neutra, sem distinção entre formação humanística e formação profissionais. E apresenta objetivos como: a formação dos valores fundamentais do humanismo, ou seja, a autodisciplina intelectual e moral, condições necessárias tanto para continuação dos estudos posteriores como para a carreira profissional.

Em síntese diria, que há necessidade dar condições continuamente ao discente seja ele, criança, jovem ou adulto mediante as ações desenvolvida no cotidiano escolar de formar-se, tornar-se um cidadão ou cidadã de entendimento crítico capaz de participar e/ou emitir opinião nos fatos ocorridos na sociedade, principalmente os que se insere. O tipo de escola aqui proposto visa possibilitar a elevação cultural das massas, isto é, transformando o conhecimento do senso comum ao de consciência política.

Resumindo, segundo Gramsci o viver hoje, implica um novo entrelaçamento entre ciência e trabalho, pois teoria e a prática caminham juntos daí a integração entre escola unitária na base, e as academias e universidades, no cume. Com isso ele traz subsídios para as visões lógicas de educação, enquanto instrução, ao enfatizar a educação como estratégia política, para o rompimento de um modelo arcaico que só gerava dominantes e dominados, no sentido de acirrar ainda mais a desigualdade, ou seja, propôs transformação social e delimitou os pressupostos de escola.

## Referências

GRAMSCI, Antônio. **Cartas do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

JESUS, Antônio Tavares de. **Educação e Hegemonia no Pensamento de Antônio Gramsci**/ Antônio Tavares de Jesus. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, Mario. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes médicas Sul Ltda,1990.

MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. p. 22-24 . Campinas - SP: Histedbr, 2008.

MELO, Maria Lúcia. **Gramsci e a Educação: As contribuições teóricas de Antônio Gramsci e suas Repercussões no Debate Pedagógico Brasileiro**. Belém: SOCID/ UEPA & EDUEPA/ GRAPHITTE, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação: reflexões e debates**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 74 – 91

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUA RELAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Pamela do Socorro da Silva Matos

### Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar a relação de representação social a partir do pensamento do autor Serge Moscovici no contexto da educação especial voltada para o indivíduo surdo e na sua vida social. O texto aborda o conceito de representação social a partir da visão da sociedade em relação ao “ser surdo”, adotando ideias dos autores Oliveira (2005) e Strobel (2008) além de outros, apresentando uma breve relação dessas ideias no processo educativo da pessoa surda, identidade surda e suas representações estruturalmente socializadas na realidade da sociedade atual.

**Palavras-chave:** Representação social. Educação de surdos. Língua de sinais.

### Introdução

Este artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica com base na disciplina “Epistemologia e educação” ministrada pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Do Pará.

Procura colocar em destaque a visão que a sociedade tem sobre as pessoas surdas, encarando-as como “deficientes”, “incapazes” e “anormais”, especialmente nas instituições educacionais, sociedade essa composta por adultos e crianças. Opiniões formadas e que carregam certo pré-conceito em suas narrativas sobre o surdo. Para Oliveira (2005), as representações sociais possibilitam identificar representações e práticas discriminatórias sobre as pessoas com necessidades especiais no contexto educacional.

A partir dessa afirmação o objetivo deste trabalho é analisar como a construção dessas representações na educação de surdos tem relação com a formação desse sujeito como cidadão detentor de uma identidade cultural própria e no seu processo de educação. Mostra que as experiências visuais são muito importantes para que os surdos reproduzam através de sua própria visão uma representação do outro. E que a língua de sinais é um fator muito forte no processo de representar um grupo que é capaz de se desenvolver como cidadão. Explana que a família pode contribuir ou não para que o sujeito surdo se desenvolva nas suas próprias especificidades.

A análise dos casos citados por Oliveira (2005) e Strobel (2008) mostrarão os resultados da visão que se tem do surdo em nossa sociedade e da visão que devemos ter em relação as representações construídas pela própria comunidade surda.

Os surdos que fazem uso da língua de sinais muitas vezes não tiveram a oportunidade de fazer um acompanhamento com o fonoaudiólogo com o objetivo de desenvolver o mecanismo da fala através das cordas vocais, em consequência disso muitos o tacham de mudos, há outros fatores e costumes que são próprios do povo surdo e a visão que se tem com base nisso são distorcidas e transmitidas de geração a geração e que acabam se espelhando nas crianças e no seu convívio com os surdos nas escolas, porém, o esclarecimento desses fatores é importante para que as representações construídas baseadas no conhecimento empírico e opiniões particulares sejam desconstruídas à medida que o conhecimento se expande cada vez mais em nossa sociedade globalizada.

## **1 Representações sociais**

A proposta de Moscovici é que as representações sociais deixem de ser um conceito e passem a ser um fenômeno a ser considerado de maneira mais específica e realista, ou seja, que realmente estão presente como opinião social (MOSCOVICI, 2003). Ele destaca ainda que tipos de representações sociais são influentes em suas pesquisas:

Elas são as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico humano, que nem sempre tem tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis. [...] E a característica específica dessas representações é precisamente a de que elas “corporificam ideias” em experiências coletivas e interações em comportamento, que podem, com mais vantagem, ser comparadas a obras de arte do que a reações mecânicas. O escritor bíblico já estava consciente disso quando afirmou que (a palavra) se fez carne; e o marxismo confirma isso quando afirma que as ideias, uma vez disseminadas entre as massas, são e se comportam como forças materiais (MOSCOVICI, 2003, p.48).

A sociedade atual é aquela que estabelece uma imagem sobre o outro através de comparações com a maioria; se a maioria tem certa característica predominante são aqueles indivíduos que vão ser “normais”, mas se há um entre eles que possui uma característica diferenciada, ele vai ser visto como o “diferente”. Por isso, Moscovici (2003) destaca o que a sociedade espera que realmente aconteça:

Espera-se que sempre aconteçam, sempre de novo, as mesmas situações, gestos, ideias. A mudança como tal somente é percebida e aceita desde que ela apresente um tipo de vivência e evite o murchar do diálogo, sob o peso da repetição. Em seu todo a dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas (MOSCOVICI, 2003, p. 54-55).

É com essa expectativa que a representação feita sobre certo grupo prevalece, mesmo passando anos e anos espera-se que haja um padrão com respeito ao comportamento e a cultura. E quando se deparam com um padrão diferente do usual a tendência é de não aceitação do outro, o incomodo, pois, “essas pessoas são como nós e contudo não são como nós; assim nós podemos dizer que eles são “sem cultura”, “bárbaros”, “irracionais”, etc. (MOSCOVICI, 2003, p. 56).

Jodelet (1989, p. 3) diz que “a falta de informação e a incerteza da ciência favorecem a emergência de representações que circulam de boca em boca ou rebate de um suporte mediático a outro”.

Em vista disso, é comum e ainda estão arraigadas na cultura popular que todas as crianças vão aprender igualmente e que vão internalizar os conteúdos curriculares de maneira padronizada, e as formas de avaliação em muitos casos ainda continuam as mesmas, no entanto, essas representações que os educadores ainda têm sobre o aprendizado do aluno são antiquadas, pois a diversidade existe pode ser ela diversidade étnica, religiosa, racial, cultural a ainda temos as diversidades com relação às pessoas com deficiências, sendo elas deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, transtorno global de aprendizagem etc. Então, podemos dizer que as metodologias e as estratégias devem ser mudadas a partir do momento em que esses fatores são identificados e que cada deficiente tem uma maneira diferenciada de ser representado.

O imaginário que a comunidade escolar tem sobre as pessoas com deficiência se dá por relatos da sociedade a nossa volta, mas quando nos deparamos com a real situação é como se levássemos um choque diante da “diferença”. Isso se comprova no resultado de pesquisa por meio da fala de um dos sujeitos destacado por Oliveira (2005):

‘Gente!, quando ele chegou aqui na escola no primeiro dia de aula, nossa, os professores se assustaram, nunca viram uma coisa, como um aluno na escola que era totalmente paraplégico, não andava, era uma pessoa que para nossa sociedade era inútil. Como uma mãe tem coragem de colocar um filho assim na escola normal, noturna?’ (Professora Diana/ SP). (OLIVEIRA, 2005:174)

O que está impregnado nas mentes de tais pessoas é a visão passada de geração a geração de que o ser deficiente é o ser inútil e incapaz. E isso se espelha no que Moscovici (2003) declarou:

[...] a observação familiar de que nós não estamos conscientes de algumas coisas bastante óbvias; de que nós não conseguimos ver o que está diante de nossos olhos. É como se nosso olhar ou nossa percepção estivessem eclipsados, de tal modo que



uma determinada classe de pessoas, seja devido a sua idade – por exemplo, os velhos pelos novos e os novos pelos velhos – ou devido a sua raça – p. ex. os negros por alguns brancos, etc. - se tornam invisíveis quando, de fato, eles estão “nos olhando de frente” (MOSCOVICI, 2003, p. 30).

Jodelet (1989) diz que as representações sociais são:

[...] sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (JODELET, 1989, p. 5).

Com base nessa afirmação de Jodelet podemos observar que as representações são difundidas de acordo com ideia formada em uma sociedade.

## **2 A surdez e suas representações**

### **2.1 A história como forma de representar o surdo**

Nos últimos anos a surdez vem gerando uma série de discussões relativas a sua “normalidade” e “anormalidade”, em busca de soluções para que a mesma legislativamente dita como deficiência pudesse possibilitar as pessoas surdas as mesmas oportunidades que as pessoas ditas ouvintes. Com muita dificuldade, porém, com grandes avanços as principais necessidades dos surdos tais como acessibilidade, reconhecimento de sua língua, aceitação de sua cultura, toda a legislação que ampara os seus direitos, foram conquistadas ainda de forma mínima em comparação com o que realmente tem que ser reconhecido e ainda há muita coisa a se fazer para cumpri-las.

Nesse contexto, o indivíduo surdo é visto como fazendo parte de um grupo minoritário, com representações muitas vezes errôneas e algumas dessas representações precisam ser mudadas para ele possa ser reconhecido como participante de uma comunidade específica e existente em nosso meio.

No passado os surdos não eram considerados seres humanos capazes, a audição e a oralidade era vista como uma forma privilegiada e através dessas era possível manifestar a sua inteligência e a educação escolar dos mesmos sempre esteve voltada para o desenvolvimento da fala. (BERTHIER, 1984 apud NASCIMENTO, 2006).

Berthier (1984, p. 165 *apud* NASCIMENTO 2006, p. 257) fala que “no sistema romano os surdos eram privados de seus direitos legais e, entre os egípcios e persas, o destino

dos surdos era um assunto de interesse religioso, pois suas debilidades eram consideradas um sinal visível dos deuses”. Somente com as ações e os esforços do Abade l’Epée e outros professores contemporâneos a ele fizeram com que essas representações criadas sobre os surdos fossem modificadas e mostraram a suas famílias que eles eram capazes de aprender e se desenvolver como as outras pessoas que ouviam.

Os sinais não eram considerados como língua, mas como gestos primitivos. Assim, quem não ouvia e não falava oralmente também não pensava (QUADROS, 2006). Sendo assim, reconhecer o surdo é olhar para o seu diagnóstico, reconhecendo-o apenas pela sua “deficiência” e não pela sua “diferença” como um ser normal, ativo e social. A visão que a sociedade tem e que é transmitida desde os tempos primórdios é manifestada até mesmo nas escolas; muitos “alunos chamam aos alunos especiais de: “surdinho que baba. Olha o surdinho! Ah! Ele é louquinho. [...] Alguns alunos chamam de doidinho”. (OLIVEIRA, 2003:173) Não só os alunos tem esse pensamento, mas também os professores:

Eu não quero uma criança com deficiência auditiva na minha sala. [...] eu não quero, eu não gosto, sabe, eu não me sinto bem. [...] a maioria das pessoas pensa que criança assim não aprende. [...] A escola não aceita, os professores têm medo, não aceitam, reclamam. (Professora Beatriz/SP). (OLIVEIRA, 2003:174)

A história da educação dos surdos não é uma história difícil de ser analisada e compreendida, ela evolui continuamente apesar de vários impactos marcantes, no entanto, vivemos momentos históricos caracterizados por mudanças, turbulências e crises, mas também de surgimento de oportunidades (PERLIN; STROBEL, 2006).

Santana e Bergamo (2005, p.02) observam que os surdos sempre foram “historicamente, estigmatizados, considerados de menor valor social”, pois faltava-lhes “a característica eminentemente humana: a linguagem oral e suas virtudes cognitivas. Diante disso, os surdos eram humanamente inferiores”.

Silva (1998) descreve que nas sociedades primitivas, eram exigidas de seus membros as condições para uma sobrevivência individual bem maior do que nas sociedades futuras. Quando uma pessoa não conduzia com o padrão social considerado normal, geralmente era abandonada ou isolada das demais pessoas.

Os sujeitos surdos eram rejeitados pela sociedade e posteriormente eram isolados nos asilos para que pudessem ser protegidos, pois não se acreditavam que pudessem ter uma educação em função de sua anormalidade, ou seja, aquela conduta marcada pela intolerância

obscura na visão negativa sobre os surdos, viam-nos como anormais ou doentes (PERLIN; STROBEL, 2006).

Aristóteles defendia que as pessoas não podiam expressar nenhuma palavra e que a audição era o canal mais importante para o aprendizado e atingir a consciência humana. O seu veredicto era de que os surdos não eram treináveis (GUARINELLO, 2007, p. 20).

Nesse contexto, as pessoas surdas passaram a ser vistas como um grupo minoritário, que necessita ser curada, ou seja, pessoas com representação social inacabada assim como destaca Santos (2009):

[...] é uma representação aberta e incompleta, a comunidade é ela própria dificilmente representável – ou é – o apenas vagamente – e os elementos constitutivos, também eles abertos e inacabados, furtam-se a enumerações exaustivas.

Segundo Moscovici (2003):

A representação é fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. Tais coisas, que nos parecem estranhas e perturbadoras tem também algo a nos ensinar sobre a maneira como as pessoas pensam e o que as pessoas pensam.

Partindo dessa ideia, as representações são diversas, mas tem algo em comum, são negativas e se materializam em práticas de exclusão. Por esses motivos os surdos ao mesmo tempo que são incluídos no ensino regular, são excluídos por ideias já formadas, nesse contexto a luta por uma educação bilíngue está cada vez mais presente entre aqueles que defendem a inclusão, que significa ter acesso a um aprendizado igualitário e que seu desenvolvimento cognitivo seja um processo constante.

Esse processo geralmente acontece por influência de uma cultura estabelecida entre os participantes de uma comunidade. As culturas existentes em nossa sociedade são formas de representar um grupo e os indivíduos que fazem parte desse grupo. A partir disso, essa diversidade pode ser trabalhada em sala de aula, precisando conhecer essas diferenças e resgata-las para que possa haver inclusão desses tipos de grupos culturais diversificados. Strobel (2008) mostra quais os aspectos marcantes que formam essas representações na identidade surda, através da cultura:

o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modifica-lo a fim de se torna-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas isto

significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008, p. 24).

Outra autora complementa este conceito fazendo uma ligação com a identidade surda:

[...] As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, da inclusão entre os deficientes, de menos valia social (PERLIN, 2004).

Na comunidade surda existem vários artefatos que em conjunto formam uma representação de seu grupo, por exemplo, a língua de sinais, as artes relacionadas com a sua língua e o uso das mãos e do corpo como forma de expressão e que “na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo” (STROBEL, 2008, p. 37).

A partir daí surge uma identidade, a que é cultural que se refere “ao sentimento de pertencimento a uma cultura, isto é na interação do sujeito surdo com sua comunidade.” (STROBEL, 2008).

No contexto da representação social sabe-se que se caracteriza a produção de saberes sociais focalizando na construção e na transformação do conhecimento da sociedade, entretanto a representação está sempre relacionada com o sujeito e o objeto, porém elas são conhecimentos construídos na relação do homem com ambiente a sua volta.

Já na questão da surdez, é inevitável a discussão entre representação x surdez, pois oportuniza a relação dialética entre o indivíduo “surdo” e a sociedade em geral, abrangendo uma visão mais ampla sobre suas reais características que são tanto “plurais” quanto singulares.

Perlin (2004, p. 76 *apud* STROBEL, 2008, p. 97) afirma: “percebe-se que o sujeito surdo está descentrado de uma cultura e possui outra cultura. Percebe-se o surdo em seu deslocamento da cultura ouvinte ou cultura universal e emergente na problemática da diferença cultural própria”.

A experiência visual, a linguística, a família, a literatura surda, além de outros são alguns aspectos representativos dessa identidade, porém neste artigo serão destacados apenas quatro desses aspectos.

## 2.2 As representações visuais dos surdos na educação

Os autores surdos Perlin e Miranda (2003, p. 218 *apud* STROBEL, 2008) dizem:

Experiência visual significa a utilização da visão, em (substituição total a audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do interprete, de tecnologia de leitura.

É comum um grupo de surdos se encontrarem para conversar, é também comum um grupo de ouvintes saírem para conversar, porém, se esses grupos saem à noite e se acontece um problema de falta de energia qual deles vai continuar se comunicando? É claro indicar o segundo grupo, o de ouvintes, pois a sua cultura é totalmente visual e se há um impedimento para tais essa representação visual é interrompida. Também é muito importante para as crianças surdas entrarem em contato com a sua língua materna para que elas criem a sua própria representação, de modo que isso “proporcionará acesso a linguagem e desta forma, estará também assegurada a identidade e a cultura surda, que é transmitida naturalmente a criança surda em contato com a comunidade surda” (STROBEL, 2008, p. 41).

Partindo do pressuposto de que a os surdos apreendem o conhecimento de mundo através do visual, a expressão facial e corporal é muito importante, Strobel (2008:43) acrescenta que elas desempenham “outro papel de suma importância na conversação em língua de sinais”, que na língua oral esse processo é diferenciado, pois elas reforçam “uma ideia que está sendo transmitida”.

O que é notadamente percebido nas salas de aulas é a segregação dos indivíduos surdos pelo fato de que a língua oral é de modalidade oral-auditiva, portanto, se a pessoa surda que não ouve e que a maioria não fala, não vai se sentir motivada a usar uma língua fora dos padrões visuais e quando acontece de encontrarem seus pares, seja da mesma sala ou de outra, acontece exclusão por parte dos professores, e alunos, pois não falam a mesma língua. Daí a importância de o professor procurar se especializar para que aqueles alunos segregados possam ser incluídos no momento das aulas com os outros presentes em sala de aula. Esse é um desafio para os professores em sua prática docente, mas isso é importante no estado do Pará enquanto uma educação bilíngue ainda não está plenamente estruturada. Para o desenvolvimento cognitivo e social das pessoas com surdez e para que as formas de encarar o sujeito surdo como incapaz de aprender seja desmistificado, pois, esse aspecto está sendo comprovado desde o último século, sendo que observamos muitos surdos mestres e doutores,

e isso se deu especialmente por causa da língua materna do surdo, que é a sua forma de se representar perante a sociedade.

### **2.3 Representação social através da língua**

A língua de sinais é uma língua que se utiliza em sinais, gramaticalmente com cinco parâmetros básicos entre eles, tendo a expressão facial e corporal ao invés de sons. Elas são de aquisição extremamente visual e produção espacial e motora é a língua natural dos surdos. Há no mundo muitas línguas de sinais usadas como forma de representação comunicativa entre pessoas surdas e todos os envolvidos na comunidade surda.

Falando sobre a língua de sinais Strobel (2008) destaca que:

[...] Se uma língua transborda de uma cultura, é um modo de organizar uma realidade de um grupo que discursa a mesma língua como elemento em comum, concluímos que a cultura surda e a língua de sinais seriam uma das referências do povo surdo (STROBEL, 2008, p. 31).

Na fala da autora, podemos observar que foram citadas duas representações (língua de sinais e cultura surda), de acordo com Moscovici (2004), um “sistema de classificação”, no entanto, desconhecida por muitos.

Porque tentar educar um surdo usando a língua oral se eles mesmos têm como referência a língua de sinais? Seria o ensino bilíngue a melhor opção para educa-los?

A comunidade surda não é baseada apenas como grupos de pessoas surdas, mas envolvem também as famílias, amigos e professores especialmente aqueles que dividem os mesmos interesses e lutas em comum voltadas em defesa da língua de sinais. Assim, todos podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e educacional dos surdos, mudando assim as ideias de que eles são “louquinhos” e “mudinhos” que até hoje imperam sobre os sujeitos surdos.

Nas zonas rurais os surdos também desenvolvem suas representações linguísticas, mesmo não tendo contato com as comunidades surdas dos centros urbanos e nem aprendendo a língua de sinais, assim eles criam sua própria forma de se comunicar que são os “sinais caseiros” ou “sinais emergentes”. Nas escolas alguns professores esforçados e que dão valor a diversidade em sua prática acabam aprendendo os sinais “caseiros” com o objetivo de ajudá-los no seu desenvolvimento. Strobel (2008) destaca como se dá esse processo:

[...] sem ter a noção das horas e dias de semana, observa ao seu redor que tem um dia da semana em que as frutas sempre são colhidas, o dia certo de ir a igreja, os dias em que o

caminhão vem pegar o lixo e de quando o sol aparece no horizonte é a hora de ordenhar e pegar ovos, etc. Ele acompanha esta rotina de acordo com o seu “olhar” do dia-a-dia de sua vida e cria sinais que representam seu cotidiano (STROBEL, 2008, p. 44).

No Brasil, a língua de sinais é reconhecida legalmente sob a lei 10.436 de abril de 2002, denominado Língua Brasileira de Sinais sob a sigla Libras. Assim como no Brasil, cada país tem sua própria representação em relação à língua de sinais, pois ela não é universal. Dessa forma a Libras representa um grupo de falantes que nesse caso são os surdos representados por uma língua de sinais.

Nascimento (2006, *apud* BERTHIER 1984, p. 175) diz:

Tudo que eu posso dizer sobre a linguagem de sinais é que, ainda hoje, poucas das pessoas que falam têm uma precisa ideia do que consistem esta linguagem e sua genialidade. Muito menos simples do que se costuma supor, ela tem um pequeno número de ingredientes em um infinito número de combinações e isto é avivado pelo jogo de fisionomias. Ela tem tudo que é necessário para representar todas as ideias que povoam a mente e todos os sentimentos que provocam o coração. Em resumo, ela sozinha combina a simplicidade e a universalidade da matemática, a mais perfeita de todas as ciências, com seus dez numerais.

## **2.4 Surdez e suas representações a partir do ambiente familiar**

As representações da pessoa surda têm muito a influência de sua própria família, Quadros (1997) destaca o papel da mãe e do pai nesse processo:

Certamente o papel de pai e de mãe, na sua teoria de mundo, representa aspectos fundamentais na formação de sua personalidade. Ao mesmo tempo, essa teoria de mundo será construída mediante interação efetiva através da língua de sinais (QUADROS, 1997, p. 81).

Quando uma criança nasce surda ou fica surda, há muitas divergências sobre em qual “caminho” a família deve colocar o seu filho. Os conselhos de especialistas da saúde e de especialistas na educação de surdos se diferem, famílias ouvintes que seguem o conselho de especialistas da saúde também ouvintes tem a esperança de tornar seus filhos “normais”, ao passo que famílias de surdos procuram seguir o conselho do povo surdo que ao colocar seus filhos em contato com a língua de sinais possam se desenvolver adquirindo sua identidade desde a tenra idade e se identificando como pessoa normal, e não como pessoa deficiente.

Strobel (2008) mostra a diferença que há entre a visão que famílias de surdos e ouvintes tem sobre seus filhos surdos:

Nas famílias ouvintes, durante a gravidez, fantasiam que o filho esperado é o mais bonito, perfeito, inteligente e ouvinte. Quando nasce um bebê, os membros da família brincam, conversam e vivenciam todo o amor sentido por ele. Quando o médico apresenta o diagnóstico da surdez, os pais ficam chocados, deprimem-se e culpam-se por terem gerado um filho dito “não normal” e ficam frustrados porque veem nele um sonho desfeito. Então, essas famílias alimentam esperança de “cura” dessa “deficiência”, ficam ansiosas e questionam será que o meu filho surdo um dia ouvirá? (2008:50)

Se os profissionais oferecem tais estranhos conselhos, enxergando a criança surda não como presente de Deus, mas como um problema, então os pais surdos que estão seguros na sua identidade cultural, reconhecendo que eles têm mais experiências e conhecimento em criar crianças surdas do que os profissionais que os aconselham, ignoram tais informações. Ressegurados que nada foi encontrado de errado com sua criança, que ela é simplesmente surda, voltam para casa e prosseguem com suas vidas, cercados de recursos do “Mundo-surdo”, que oferece suporte, encorajamento, e os meios para existir e contribuir como um membro íntegro da sociedade, no mundo, de forma ampla, bem como no “Mundo-Surdo. (LANE, HOFFMEISTER E BAHAN, 1996:30 *apud* STROBEL, 2008:49)

Diante dessas experiências vividas por famílias ouvintes e famílias surdas podemos perceber que muitos ouvintes encaram seus filhos surdos como “deficientes” em contrapartida os surdos encaram seus filhos como pessoas capazes de se desenvolver tanto quanto uma criança ouvinte, apenas com uma língua diferente da oral que é visual.

A autora surda Laboritt (1994:59) citada por Strobel (2008:51) mostra ainda o que acontece com aquelas crianças surdas que são privadas da sua língua natural:

Os adultos ouvintes que privam seus filhos da língua de sinais nunca compreenderão o que se passa na cabeça de uma criança surda. Há a solidão, e a resistência, a sede de se comunicar e algumas vezes, o ódio. A exclusão da família, da casa onde todos falam sem se preocupar com você. Porque é preciso sempre pedir, puxar alguém pela manga ou pelo vestido para saber, um pouco, um pouquinho, daquilo que se passa em sua volta. Caso contrário, a vida é um filme mudo, sem legendas. (LABORITT, 1994:59 *apud* STROBEL, 2008:51)

Muitas vezes os sujeitos surdos têm o sentimento de ódio por terem nascidos surdos, se sentindo inúteis e incapazes de participar da sociedade.

A partir do momento em o sujeito surdo foi representado como alguém que não era capaz de aprender, a medicina foi tentando incansavelmente encontrar um meio de curar a surdez, essa ideia era ligada a ideia dos filósofos que diziam que somente através da fala era que a pessoa podia pensar e para falar necessitava ouvir. Portanto, as famílias foram influenciadas com essas ideias e com o passar dos anos outros profissionais de outras áreas foram adquirindo essas mesmas ideias, estabelecendo uma concepção que hoje impera nos espaços educacionais. Na área da educação ainda podemos encontrar muitos casos de educadores que não aderiram a ideias ultrapassadas como as citadas acima e que obtém



sucesso no processo de educação com pessoas surdas, usando estratégias que fazem diferença na concepção de representação social para os surdos.

## **2.5 Uma nova forma de representar socialmente as pessoas com surdez**

Nas escolas os professores muitas vezes usam a literatura para passar valores e como encarar o mundo aos seus alunos. E para os surdos, como o uso da literatura na escola vai beneficia-los já que a maior parte dessa literatura é registrada na língua portuguesa? Em face dessas dificuldades, a comunidade surda viu a necessidade adaptar histórias infantis e outros para a língua de sinais, afim de que as crianças surdas pudessem ter os mesmos benefícios que as crianças ouvintes.

A literatura surda é constituída por vários gêneros: poesia, história de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas etc.

Nesse processo, muitas narrativas foram gravadas em DVD, vídeos e CD-ROOM constituindo um acervo rico que contribui para a aquisição de uma identidade cultural, na internet em sites de vídeos podemos encontrar uma grande quantidade desse rico material. Ao ouvir falar em literatura logo vem a nossa mente histórias infantis e contos de fada, porém o conceito de literatura é mais amplo, como já mencionado há uma variedade de gêneros. Strobel (2008) exemplificou alguns autores:

- Fabiano Souto Rosa: “Literatura Surda: criação e produção de imagens e textos” (2006);
- Jorge Sérgio L. Guimarães: “Até onde vai o surdo” (crônicas/ 1961);
- Olinda Coelho Possídio: “No meu silêncio: Ouvi e Vivi.” (Autobiografia, 2005)

Diante disso, os “surdos tiveram a necessidade de registrar suas atuações do cotidiano, como as várias conquistas, língua de sinais, tradições culturais, entre outros, e com isto surgiu a literatura surda! ” (STROBEL, 2008).

## **Considerações finais**

No decorrer dessa pesquisa pode-se notar que cada pessoa tem a sua representação na visão do outro e na sua própria visão. No contexto da educação especial é importante destacar que os educadores ainda precisam se refinar para que ações discriminatórias sejam acudadas a ponto de serem erradicadas numa sociedade inclusiva. Porém, essa realidade ainda está longe de ser alcançada essa é uma tarefa árdua que talvez não tenha resultados satisfatórios, entretanto se cada um tiver respeito pelo outro criando uma representação de igualdade, e uma

visão de que todos são capazes de acordo com suas próprias especificidades, será dado um passo muito importante para uma mudança de atitudes e modo de ver as pessoas com deficiência, e não as encarando como “deficientes”, mas sim “diferentes”, isto é, diferente no sentido de ter uma maneira diferente de ensinar e lidar.

Os surdos se enquadram no termo “diferentes”, pois eles são diferentes no sentido de ter uma língua diferente, uma maneira de “enxergar” o mundo de modo diferente e aspectos que influenciam na formação de sua identidade. Por outro lado, eles não se consideram diferentes, apenas pessoas iguais as outras que utilizam meios diferentes de se desenvolver.

Socialmente os surdos foram representados de maneira negativa, as ideias que ainda perduram diante de situações corriqueiras, como o simples fato de aceitarmos as diferenças, pois a inclusão é uma realidade, as leis estão presentes, porém, ainda não existe um reconhecimento pleno e a conscientização por parte de muitos que atuam como profissionais da área da educação ainda é uma barreira a se vencer. Vimos que são muitas as maneiras que os surdos são representados, no entanto, também vimos que muitas dessas maneiras são positivas, possibilitando um reconhecimento da comunidade surda dentro do ambiente escolar e que mostram que suas formas de representação estão conquistando reconhecimento mais amplo.

As lutas da comunidade para uma educação focada no bilinguismo são constantes atualmente, e essas lutas tem possibilitado a desconstrução dos conceitos criados sobre a pessoa surda, com o resultado de melhorar a sua participação na sociedade.

## Referências

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Rio de Janeiro, vozes, 2003.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.255-265, jun. 2006  
<[http://www.brapci.inf.br/\\_repositorio/2009/10/pdf\\_6a243f6d14\\_0006533.pdf](http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2009/10/pdf_6a243f6d14_0006533.pdf)>- acessado em 20/12/2014.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **Deaf in America: voices from a culture**. Cambridge: Havard university press, 2000.

- PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva. LOPES, Maura Corcini (Org.) **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.
- PERLIN, Gladis; STROBEL, Karen. **Surdos**: Vestígios culturais não registrados na história. Dissertação de mestrado em fase de elaboração, na área de educação GES/UFSC, 2006.
- QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Cultura e identidade surdas**: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Educação e sociedade. V. 26. N. 91. Campinas, maio/agosto, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada**: A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje, São Paulo: Dedas, 1998.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008. Disponível: <<http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/102261>>. Acessado em 09/02/2015

## O PENSAMENTO DUSSELIANO SOBRE O “MITO DA MODERNIDADE” E A EDUCAÇÃO

Rosana dos Passos Corrêa

### Resumo

Este texto versa sobre o pensamento de Henrique Dussel em sua obra crítica do mito da modernidade, com o objetivo de destacar e explicitar as três posições teórico-argumentativas que sustentam a sua crítica ao mito da modernidade, ressaltando alguns conceitos elencados por este autor, tais como eurocentrismo, emancipação, utopia e a crítica ao que Dussel denomina “mito da modernidade”, corroborando para o respeito e a afirmação da alteridade do sujeito (o Outro). Consiste em uma pesquisa bibliográfica, tendo como referência uma obra importante deste autor, intitulada “Crítica del “mito de la modernidade” e Dos paradigmas de Modernidad”. Sendo assim, apresentamos algumas concepções epistemológicas de sua filosofia, as quais são de fundamental relevância para a compreensão de como a alteridade do outro pode ser afirmada no contexto da modernidade e a educação.

**Palavras-chave:** Dussel. Crítica do mito da modernidade. Educação.

### Palavras iniciais

O artigo em questão é resultado das discussões e debates realizados nas aulas/seminários da disciplina Epistemologia e Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira, sobre o pensamento dusseliano no contexto da modernidade e a educação.

Neste sentido, buscamos elucidar o pensamento de Enrique Dussel em sua obra “Crítica del Mito de la Modernidad e Dos Paradigmas de la Modernidad”, no intuito de esclarecermos ao leitor como se dá esta crítica, além de explicitarmos algumas características, tais como eurocentrismo, “emancipação” e utopia, que demonstram que o processo civilizatório nega a cultura e a alteridade do Outro e define a cultura europeia como superior e mais desenvolvida que as outras e a presença deste mito da modernidade na educação.

Inicialmente, para situarmos o leitor em relação a Enrique Dussel, trazemos algumas informações relevantes em sua vida, as quais contribuíram para a construção de seu pensamento, enquanto filósofo precursor de uma Filosofia da Libertação e para a formação de um sujeito crítico diante do contexto da modernidade.

Posteriormente, discutimos sobre a crítica da modernidade, destacando e explicitando as três posições teórico-argumentativas: A modernidade como “emancipação” de Ginés de Sepúlveda; A modernidade como “utopia” de Gerônimo de Mendieta e A crítica do “mito da

Modernidade” de Bartolomé de las Casas, com as quais Dussel faz um diálogo para construir sua crítica sobre o processo civilizatório de modernidade.

Finalmente, definimos o Mito da Modernidade e explicitamos os paradigmas que o constitui, além de esclarecermos como se dá a superação da modernidade a partir de um momento que Dussel denomina Transmodernidade e a relação do pensamento de Dussel sobre esse conceito com a educação.

## **1 Um pouco sobre Enrique Dussel**

De acordo com Matos (2008), Enrique Dussel é um filósofo argentino, que nasceu em La Paz (Mendoza, Argentina), em 24 de dezembro de 1934. Durante sua trajetória de vida, destacam-se alguns momentos importantes de seus estudos no campo da filosofia, os quais são elencados a seguir.

No período correspondente entre 1953 e 1957, Dussel estudou Filosofia na Universidade Nacional de Cuyo, em que desenvolveu em seu trabalho de conclusão de curso de licenciatura, um estudo sobre a noção de bem comum entre os gregos. Posteriormente, radicado Espanhol, seguiu seus estudos filosóficos na Universidade Complutense de Madri e em 1959 apresentou sua tese, em que seguiu investigando o bem comum, obtendo assim o doutorado. Acredita-se que seus conhecimentos e interesses pela história da igreja no período da conquista e colonização da América o motivaram a escrever sua tese *Les Evêques hispano-américains, défenseurs et evangelisateurs de l' indien*.

De 1959 a 1961 viveu em Nazareth, Israel e junto ao sacerdote Paul Gauthier, trabalhou como carpinteiro. Acredita-se que esta experiência vivida no Oriente Médio acabou por determinar sua futura reflexão, pois durante este tempo teve a oportunidade de vivenciar a pobreza e a exclusão.

Em 1961 estudou Teologia e História na Sorbonne (França) e entre 1964 e 1966 estudou no arquivo de Índias de Sevilla, sendo que em 1965 obteve um título em estudos de Religião no Instituto Católico de Paris. Em 1968 Dussel retornou para Mendonza, onde lecionou Ética na Universidade Nacional de Cuyo.

Entre 1969 e 1973 começou uma importante etapa de sua reflexão, o que resultou em publicações relevantes pela originalidade, pois formulou, pela primeira vez, a possibilidade de uma filosofia da libertação.

Em 1973, devido à ditadura militar, Dussel passou a sofrer hostilidades, dentre as quais, sofreu um atentado a bomba, em sua casa; acusaram-no de ser marxista e começou a ser frequentemente ameaçado de morte por grupos paramilitares.

Em 1975, ainda sob os efeitos da ditadura militar, foi expulso da Universidade Nacional de Cuyo, além disso, seus livros foram proibidos, as publicações que dirigia foram censuradas e por conta de tudo isso, se exilou no México. Ainda no México, em 1975, trabalhou como professor no Departamento de Filosofia da Universidade Autônoma Metropolitana, unidade de Iztapalapa e também, na Universidade Nacional Autônoma do México, em 1976.

Destaca-se ainda como acontecimentos importantes na vida de Enrique Dussel, os dois títulos de Doutor *Honoris Causa* atribuídos a ele: um, em 1981, pela Universidade de Friburgo- Suíça, em Teologia e outro, em 1995, pela Universidade Maior de Santo André, na Bolívia.

Enrique Dussel, ainda fundou e presidiu conhecidas associações, como a Comissão de Estudos de História da Igreja na América Latina (CEHILA), a Ecumenical Association of Third World Theologians e a Asociación de Filosofía y Liberación (AFYL), além disso, foi fundador da Revista de Filosofía Latinoamericana de Buenos Aires.

O autor é considerado um dos maiores expoentes da Filosofia da Libertação e do pensamento latino-americano em geral. Destaca-se como sua maior contribuição, a obra Filosofia da Libertação, em que o mesmo critica o método filosófico clássico e propõe a Analética como um novo método de pensamento crítico integral sobre a realidade humana.

Dentre os filósofos com que Dussel mantém diálogos, destacam-se Apel, Gianni Vattimo, Jurgen Habermas, Richard Rorty e Lévinas.

Pode-se afirmar que, a partir de sua metodologia filosófica, Dussel produziu uma série de obras, em que discorre sobre temas como: filosofia, política, ética e teologia. Também tem se destacado como crítico do pensamento eurocêntrico contemporâneo, da pós-modernidade, em que chama por um novo momento denominado Transmodernidade.

## **2 Crítica ao mito da modernidade**

Em Dussel (1994) entendemos que sua crítica ao mito da modernidade, está tecida sobre as posições teórico-argumentativas dos pensadores Ginés de Sepúlveda, Gerônimo de Mendieta e Bartolomé de Las Casas, que expressam suas ideias diante do fato de como o Outro deve fazer parte de uma comunidade denominada “comunidade de comunicação”, ou

seja, da civilização e de toda a questão da justificação ou não da violência gerada pela conquista civilizadora do século XVI.

Desta forma, na medida em que Dussel começa a discorrer sobre o mito da modernidade, passa a dialogar com esses pensadores a fim de desconstruir alguns paradigmas, estabelecidos por Sepúlveda e Mendieta, ao mesmo tempo, em que se apropria do argumento de De Las Casas, sobre o sentido emancipador moderno que este adota para exigir que o “diálogo” com o outro seja racional, e com isso destrói o mito da modernidade.

Os posicionamentos destes autores serão explicados a seguir, a fim de que se possa esclarecer como se dá a crítica do mito da modernidade de Enrique Dussel, além de destacarmos e dialogarmos sobre alguns pontos elencados por este autor, tais como: eurocentrismo, emancipação, utopia e alteridade.

### **2.1 1ª Posição Teórico-Argumentativa: A Modernidade como “emancipação” de Ginés de Sepúlveda**

Dentro deste posicionamento, Sepúlveda assume dois argumentos, sendo que o primeiro é considerado por Dussel (1994) como uma argumentação cínica devido à forma direta com que se posiciona ao expressar que os povos dominados não são povos civilizados, pois de acordo com Dussel (1994, p.78-79), Sepúlveda afirma que:

O fato de ter casas e algum modo racional e alguma espécie de comércio é coisa que a própria necessidade natural induz, e serve somente para provar que não são ursos, nem macacos e que não carecem totalmente de razão. (...) Tais são em suma sua índole e costumes (*ingenio ac moribus*) destes homenzinhos (*homonuculos*) tão bárbaros, incultos, e inumanos, que sabemos que assim eram antes da vinda dos espanhóis.

Diante do 1º argumento de Ginés de Sepúlveda, percebemos o desprezo de como estes povos, ditos como “incultos” eram tratados no período da colonização, em que sua identidade, cultura, costumes, ideais e sua própria vontade foram renegados e desrespeitados, pois de acordo com o paradigma eurocêntrico - que tem “a compreensão de que o espírito da Europa (germânico) consiste na verdade absoluta que determina ou se realiza por si mesma sem dever nada a ninguém” (OLIVEIRA, 2012, p. 2) - foram considerados povos bárbaros, e esta condição os determinava como sujeitos desprovidos de qualquer valor.

Contudo, Ginés de Sepúlveda considerava a conquista destes povos, como um ato emancipatório, no sentido de que a *emancipação* era tida para ele como uma ação que permitia ao indivíduo sair de sua imaturidade e de sua barbárie. Imaturidade e barbárie como

denominações excludentes que surgem apoiadas pelo *eurocentrismo*, que constitui “a Europa o centro dos acontecimentos mundiais e a cultura europeia considerada a mais desenvolvida e superior a outras culturas, ou seja, a afirmação da cultura europeia por meio da negação das demais culturas” (OLIVEIRA, 2012, p. 2).

O 2º argumento de Sepúlveda constitui a passagem do conceito de Modernidade, que seria “modernizar” os povos “marginalizados” segundo os valores e princípios europeus, para o “mito da Modernidade”, que se configura como um processo de emancipação das civilizações, vistas como menos desenvolvidas em suas práticas políticas, econômicas e sociais, ao mesmo tempo em que este processo “encobre” as mais variadas formas de dominação e violência a que são submetidas.

Neste sentido, de acordo com Dussel (1994, p. 78) “todo o sofrimento produzido no Outro fica justificado porque se “salva” a muitos “inocentes”, vítimas da barbárie dessas culturas”, ou seja, a violência praticada às civilizações é explicada pelo fato de se evitar que os ditos “civilizados” sejam de certa forma, contaminados pelo subdesenvolvimento desses povos.

Assim, segundo Dussel (1994) o argumento completo de Ginés de Sepúlveda com relação ao “mito da modernidade” é caracterizado pelos seguintes momentos:

1º) A cultura europeia é considerada como a mais desenvolvida, ou seja, destaca-se aí a visão eurocêntrica, que determina a Europa como uma civilização superior às outras culturas;

2º) O processo emancipador que se caracteriza como a crença de que é necessário que as outras culturas saiam de sua barbárie ou seu subdesenvolvimento para que se tornem civilizadas e desenvolvidas, no sentido de que deverão seguir a cultura mais desenvolvida.

Ressaltamos que o conceito emancipador de modernidade encontra-se expresso nestes dois primeiros momentos.

3º) A guerra justa ou violência necessária que a Europa exerce sobre o Outro, pois a dominação é considerada uma obra civilizadora, um custo necessário, um preço que devem pagar para que se tornem civilizados ou modernizados;

4º) A inocência do conquistador, que assim o é por seu próprio mérito, pois exerce uma ação ou violência necessária.

5º) Diante do fato de que as outras culturas deveriam ter saído de sua barbárie sem que tivessem sido obrigadas ou sob qualquer tipo de opressão, ou seja, por sua própria vontade e assim não fizeram e, se rebelaram contra o processo civilizatório, então, estas não passam de vítimas e são duplamente culpadas de sua própria vitimação.



Esta é a tessitura do “mito da modernidade”, que de acordo com Dussel (1994, p. 79), “é uma gigantesca inversão: a vítima inocente é transformada em culpada, o vitimário culpado é transformado em inocente”, conclusão que acaba por colaborar para que o raciocínio de Sepúlveda acabe caindo por terra, pois ao invés de justificar, por meio da argumentação, a inclusão do Outro na chamada “comunidade de comunicação” ou civilização, usa a violência para justificar esse processo, fazendo uso de uma interpretação de Santo Agostinho dada à parábola, denominada Parábola do Banquete, um texto bíblico escrito no Novo Testamento, cujo um trecho destaca: “(...) E disse o Senhor ao servo: sai pelos caminhos e pelos campos e *compele-os* a entrar até que se encha a minha casa (...)” (DUSSEL, p.79).

No entanto, Sepúlveda faz um raciocínio equivocado desta parábola, pois para Dussel (1994) ele significou “compelir” no sentido de obrigar, e neste sentido, poder até mesmo usar a violência para pacificar estes povos e instruí-los ou iniciá-los na religião cristã, o que segundo este autor, tal ação não se faz por meio do uso da força, mas sim a partir de exemplos e da persuasão, ou seja, pela racionalidade argumentativa.

Assim, Dussel (1994) faz sua crítica ao mito da modernidade a partir dos argumentos de Sepúlveda, na medida em que dialoga com suas ideias acerca dos momentos expostos por ele na tessitura do “mito da modernidade”, mostrando que seu raciocínio ante a esse processo pode ser desconstruído por sua reflexão equivocada de como o Outro pode ser emancipado pela cultura europeia.

Continuando o diálogo dusseliano, partimos para a 2ª posição teórico-argumentativa.

## **2.2 2ª Posição Teórico-Argumentativa: A Modernidade como “utopia” de Gerônimo de Mendieta**

É sobre esta posição da Modernidade que Gerônimo de Mendieta (missionário franciscano), tece seu argumento, em que ressalta um “projeto modernizador”, que segundo Dussel (1994, p.81):

partia da exterioridade (a que não fora destruída pela conquista) para, a partir dali, organizar uma comunidade cristã fora da influência hispânica (...) – era em sua essência um “projeto modernizador utópico”. Quer dizer, partindo da Alteridade do índio se introduz o cristianismo, a tecnologia europeia (...) e os modos de “polícia” (políticos) urbana.

Contudo, fica evidente que a intenção de Mendieta ao tentar conhecer a cultura indígena era única e exclusivamente convertê-los a religião católica, ou seja, não consegue

entendê-los culturalmente, na medida em que tenta sobrepor sua própria religião à religião indígena.

Mas, o projeto de Mendieta fracassa, pois os colonos espanhóis, por volta de 1564 passam a ter o controle das comunidades indígenas, e com isso a utopia modernizadora (projeto emancipador) passa a dar lugar a um outro tipo de negação do Outro, denominado de “repartimiento” (exploração econômica do indígena, agrícola ou mineira).

O que percebemos é que mais uma vez a **alteridade** do Outro é negada, tanto na primeira quanto na segunda posição teórico-argumentativa, **alteridade** caracterizada como o ato de entender, escutar, respeitar o Outro a partir de suas próprias concepções, a partir dele mesmo e não de nossas ideias pré-estabelecidas, nossos pensamentos ou opiniões, em que, neste caso, pelo fato da cultura europeia se considerar e se autodefinir como a mais desenvolvida tende a negar completamente os valores e a cultura do Outro:

Neste sentido, o mito da modernidade é justificado, em seus aspectos históricos, sociais e epistemológicos, como uma civilização que se autodescreve como mais desenvolvida e superior, e esta obriga a desenvolver os mais “primitivos”, “bárbaros”, como exigência moral (OLIVEIRA, 2010, p.39).

Assim, Dussel (1994) encontra na 3ª posição teórico-argumentativa os pressupostos necessários para afirmar sua crítica ao mito da modernidade.

### **2.3 3ª Posição Teórico-Argumentativa: A crítica do “mito da Modernidade” a partir de Bartolomé de Las Casas**

Nesta terceira posição teórico-argumentativa, ainda sobre o ponto de vista europeu, interpretada por Bartolomé de las Casas, Dussel (1994) enfatiza que o debate se dá pela forma ou modo de como o Outro pode adentrar ou participar inicialmente na comunidade de argumentação, ou seja, Bartolomé ressalta que a argumentação é exercida no sentido de “compelir” ou obrigar o Outro a fazer parte da civilização, denominada como “comunidade de comunicação”, deixando claro que por trás de todo o argumento usado para culpar o outro de sua imaturidade ou da agressão sofrida, há uma irracionalidade, pela falsidade de julgar o sujeito como culpado de sua própria vitimação.

Neste sentido, Bartolomé de las Casas exige que desde o primeiro momento, o diálogo com o Outro seja racional, se contrapondo a Ginés de Sepúlveda, que admite a guerra como um momento irracional para iniciar sua argumentação, pois como afirma Dussel (1994, p. 82) “a emancipação da antiga dominação ou pretensa bestialidade ou barbárie dos indígenas não

justifica, para Bartolomé, a irracionalidade da violência, da guerra, tampouco compensa ou tem proporção com o novo tipo de dominação estabelecida”.

Segundo Dussel (1994), Bartolomé acredita que a “modernização” do Outro deve se dá a partir de sua alteridade e não a partir de si-mesmo do sistema, ou seja, deve-se “modernizar” o Outro não por meio da força, da violência ou confronto, da vontade do colonizador, mas fazendo uso da persuasão, de sua própria vontade, prática denominada por Bartolomé de “racionalismo de libertação”, que se faz pelo exercício da autonomia da razão, como afirma no capítulo 5 de sua obra “De único modo”:

A criatura racional tem uma aptidão natural para ser levada... para que voluntariamente escute, voluntariamente obedeça e voluntariamente preste sua adesão... De maneira que por iniciativa própria, com vontade de livre-arbítrio e com disposição e faculdades naturais, escute tudo o que lhe for proposto... (DUSSEL, 1994, p.83).

Nota-se a partir deste argumento que Bartolomé diz que não é necessário nenhum tipo de violência para que o Outro seja “dominado”, pois basta usar argumentos para convencê-los. Mas apesar desta crença, acaba por enfrentar em sua própria origem o “Mito da Modernidade”, pois ele mesmo afirma que ninguém se designaria a ser submisso a outra pessoa ou povo, e isso inevitavelmente ocasionaria a guerra. A este respeito acrescenta “Mas como nenhum infiel nem, sobretudo, os reis infiéis, iriam querer se submeter voluntariamente ao domínio de um povo cristão... indubitavelmente seria preciso chegar à guerra” (DUSSEL, 1994, p.84).

Desta forma, fica evidente que os verdadeiros e principais culpados pela guerra, crimes e barbáries são aqueles que mandam, que estão no comando, ou seja, os europeus e, com isso, destrói-se mais uma vez o “mito da modernidade”, pois “não só não são culpáveis os “imatuross”, mas os únicos culpáveis são os pretensamente inocentes, os heróis civilizadores, os europeus; especialmente seus líderes” (DUSSEL, 1994, p. 85).

Assim, segundo Dussel (1994) Bartolomé foi quem enfrentou e foi mais além na crítica ao “mito da modernidade”, pois enfocou a violência que se estabelece no processo civilizatório, por não considerar a cultura do Outro, desrespeitar sua alteridade e obrigar estes povos a fazerem parte da civilização.

## 2.4 O Mito da Modernidade

Assim, podemos dizer que no “Mito da Modernidade”, uma determinada cultura se autodefine como superior, fazendo com que todas as outras culturas sejam consideradas inferiores, o que acarreta um processo de dominação que se exerce sobre os Outros, visto como um ato que fará com que estes, ditos “bárbaros” tornem-se civilizados e/ou desenvolvidos. Segundo Dussel (1994, p.75-76) “Nisto consiste o “mito da Modernidade”, em vitimar o inocente (o Outro) declarando-o causa culpável de sua própria vitimação e atribuindo-se ao sujeito moderno, plena inocência com respeito ao ato sacrificial”.

Com o exposto, podemos descrever o mito da modernidade destacando seus principais paradigmas, que são:

1) Posição ideológica eurocêntrica: a cultura europeia como a mais desenvolvida, julgando as outras como inferiores;

2) Superioridade obrigada: o Outro é obrigado a aceitar o domínio da cultura que se auto define como superior;

3) Falácia desenvolvimentista: o discurso de que a cultura inferior saindo de seu subdesenvolvimento, percorrendo o caminho da cultura superior, é uma ação que se constitui como um bem para ela mesma;

4) Guerra Justa Colonial: a dominação exercida sobre o Outro é necessária para que este se torne civilizado;

5) Violência como ato inevitável: a violência sobre os membros de outras culturas é um custo que devem pagar por serem culpados de sua própria imaturidade;

6) Modernidade Emancipadora: é um processo que emancipará o outro de sua condição de barbárie e inumanidade;

7) Caráter civilizatório da modernidade: é uma ação que civiliza o Outro e faz com que saia de sua imaturidade e sua barbárie, devendo seguir a cultura mais desenvolvida.

Portanto, de acordo com Oliveira (2010, p. 36):

O mito de fundação da modernidade para Dussel se encontra na assertiva de que o conceito de Europa é eurocêntrico, provinciano e regional, através de uma ideia de autoemancipação, uma saída da imaturidade por um esforço autóctone da razão que proporciona à humanidade um pretense novo desenvolvimento humano.

## 2.5 Superação da Modernidade: chamando por um momento denominado Transmodernidade

Dussel (1994) ressalta que para que a modernidade seja superada, o Outro deverá “negar a negação do mito da Modernidade”, ou seja, ele deve se conscientizar de que todo o processo modernizador é uma *utopia* ou mito, pois nele está encoberto toda a forma de violência e desrespeito para com a sua própria cultura, pois consiste da negação da cultura do Outro, e por isso esse processo deve ser negado, não aceito, recusado.

Para tanto, Dussel (1994) reitera que será necessário que a vítima negada se descubra como “inocente”, julgando a Modernidade como culpada (descobre-se o eurocentrismo) e com isso, se afirme a Alteridade do Outro.

Este momento é denominado por Dussel de Transmodernidade, explicitado como:

a inclusão da Alteridade negada: a dignidade e identidade das outras culturas, do Outro previamente en-coberto; para isso será preciso matizar ou negar a premissa maior, o “eurocentrismo”. Enquanto que o “mito da Modernidade” deverá ser simplesmente desconstruído para ser completamente negado (DUSSEL, 1993, p. 79).

Ou seja, trata-se de um projeto que Dussel intitula como Projeto de Libertação em que as ações se dão não mais pela negação, mas pela subsunção a partir da Alteridade, em que o Outro é o centro e não mais a Modernidade.

Neste sentido, o pensamento dusseliano sobre a Modernidade e Transmodernidade relaciona-se com a educação na medida em que se enfrenta a modernidade eurocentrada a partir de várias respostas críticas decoloniais que partem das culturas e lugares epistêmicos subalternos de povos colonizados de todo o mundo, fazendo com que o diálogo, a conscientização e formas de politização (re) surjam entre culturas e povos.

A partir dessa perspectiva dusseliana, o indivíduo ou o educador tem a age na práxis, mas a partir de uma ação problematizadora, que visa não adaptar-se ao mundo, mas a efetiva transformação, ou seja, torna-se capaz e enche-se de coragem para a denúncia da opressão anunciando uma nova atitude ou postura que visa seu reconhecimento enquanto ser dotado de conhecimentos.

O pensamento de Dussel nesse contexto reflete uma prática educacional que adota a dialogicidade e a conscientização, através da inquietação diante dos fatos e da realidade que lhes é mostrada, o que o sujeito dota-se de inconformismo e de curiosidade, ou seja, sua prática e ação estão em movimento e não mais na alienação, mas a partir de um diálogo de

conscientização, uma educação dialógica ou concepção problematizadora da educação, como denomina Paulo Freire.

Assim, o indivíduo consciente de seus valores e do papel que assume na sociedade, participa ativamente na formação de novos consensos e conceitos, a partir do diálogo na práxis educacional, dotando-se de características libertárias como a colaboração, a união, a organização, a ação entre as culturas e a conscientização socializada em conjunto, em que todo o conteúdo da prática educativa de libertação corresponde às necessidades e anseios de todos os envolvidos no contexto.

### **Considerações finais**

Esperamos que este texto tenha esclarecido aos leitores como se dá a crítica do Mito da Modernidade de Enrique Dussel, além de proporcionar aos mesmos a identificação de algumas características que integram o contexto da modernidade e contribuem para que seja denominada por Dussel de processo utópico ou simplesmente um Mito. Tais características, como o eurocentrismo e “emancipação” ou projeto emancipador são destacados como paradigmas que encobrem a vitimação, violência e negação da cultura do Outro, advindas do processo “civilizatório”, em que a cultura europeia é um espelho ou caminho que deverá ser seguido pelas outras culturas. Contudo, o texto procurou explicitar as três posições teórico-argumentativas diante do fato de como o indivíduo (o Outro) pode ser inserido na civilização (a europeia), assumidas pelos pensadores Sepúlveda, Mendieta e de las Casas, com os quais Dussel dialoga para fazer sua crítica ao mito da modernidade, na medida em que demonstra que o processo civilizatório é um ato que deve ser negado, pois se faz por meio da negação da alteridade do Outro.

Enrique Dussel, a partir de suas reflexões acerca das três posições teórico-argumentativas e dos paradigmas da modernidade, acaba por defini-la como Mito ou Utopia, pois se trata de um processo que se faz a partir de uma só cultura e não pelo diálogo entre culturas, o que colabora para que o Outro não seja respeitado nem ouvido, apenas sendo tratado como um ser sem valores pela cultura dominante.

Assim, o pensamento dusseliano relaciona-se ao contexto educacional a partir do momento em que reflete sobre as ações do indivíduo diante de sua realidade, o que leva a perceber que a ação é histórica, é uma ação consciente capaz de transformar a realidade e que o sujeito não pode se deixar levar pelo que lhe é imposto, mas assumir-se como autor de sua

própria práxis, voltada e refletida a partir de um contexto que leva a busca de novos conhecimentos, atitudes e valores.

### **Referências**

DUSSEL, Enrique. **El encubrimiento del Indio**: 1492: hacia el origen del mito de la modernidad. México: Cambio XXI; Colégio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, 1994 (p.85 a 99).

\_\_\_\_\_. 1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. **Conferências de FrankFurt**. Tradução Jaime A. Clasen. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Racionalidade científica moderna**. Belém: UEPA, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Histórias da África e dos Africanos na escola**. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 252 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010 (p.34 a 49).

MATOS, Hugo Allan. **Uma introdução à filosofia da libertação latino-americana de Enrique Dussel** (versão para distribuição em livro digital). Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo: 2008.

## **SOBRE OS AUTORES**



**Ivanilde Apoluceno de Oliveira** realizou pós-doutoramento em educação na PUC do Rio de Janeiro em junho de 2010. Concluiu o doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2002. Realizou, em 2001, doutorado sanduiche na UNAM e UAM-Iztapalapa no México, com estudos sobre ética com o filósofo Enrique Dussel. Realizou mestrado em Educação Popular na UFPB. É graduada em Filosofia pela UFPA. Atualmente é Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora titular da Universidade do Estado do Pará. Exerce a vice-coordenação do Forpred Norte. É membro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da UEPA. Coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA. É editora da Revista Cocar. Exerceu a coordenação do FEPAE no período de outubro de 2014 a outubro de 2015. Exerceu a coordenação do Fórum de Editores de Periódicos em Educação do Norte e Nordeste no periodo de 2012 a 2013. Exerceu a vice-coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA de 2010 a março de 2012. Exerceu a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA (2003-2007), a Vice-coordenação do Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Regiões Norte e Nordeste (2005-2007), a direção do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (1996-1998), a vice-direção do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Pará (1990-1991) e a coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (1988-1990). Atua na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, Educação Popular e Educação Inclusiva. Em seu currículo Lattes os termos mais freqüentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: educação, educação especial, educação de jovens e adultos, inclusão, educação popular, filosofia, Filosofia da Educação e ética.





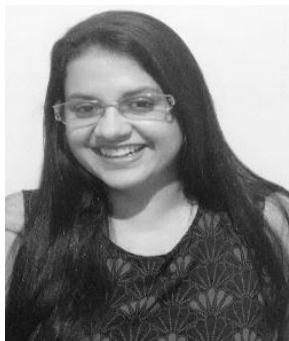
**Ana Cristina Guimarães de Oliveira**, atualmente, cursa Mestrado em Educação pela UEPA, instituição onde também é pesquisadora e professora efetiva. Possui Mestrado em Educação pela Universidad Autónoma de Asunción, além de diferentes especializações na área de alianças intersetoriais, gestão escolar, psicologia educacional e avaliação. É graduada em licenciatura plena em Pedagogia e em Educação Física pela UEPA. Tem experiência em disciplinas de metodologia da pesquisa científica, gestão, planejamento e avaliação educacional, e na área de Educação Física atuando principalmente nos seguintes temas: lazer, ludicidade, jogos, brinquedoteca, aliança intersetorial, recreação, e folclore.



**Carina da Silva Mota** é licenciada em Letras com habilitação em LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com especialização em Educação Especial com habilitação em LIBRAS pelo Instituto de Educação Superior Programus. Possui certificação para interpretação e tradução LIBRAS/Língua Portuguesa pela UFSC e curso de formação de instrutores intérpretes de LIBRAS pelo IFPa. Atuou como intérprete de LIBRAS na sociedade Educacional IDEAL, na FACI, Faculdades Integradas Ipiranga, na Universidade da Amazônia – UNAMA. É professora das disciplinas Língua Brasileira de Sinais e Educação Especial na Faculdade da Amazônia - FAAM. E-mail: [prof.carinalibras@hotmail.com](mailto:prof.carinalibras@hotmail.com)



**Douglas Guimarães Borges** é natural de São Paulo – SP. Mestrando em Educação e graduado em Licenciatura Plena em Música pela UEPA. Apto a ministrar conteúdos musicais relacionados a Práticas Instrumentais, Canto Coral, História da Música, Estruturação Musical e Teoria da Música em geral (para crianças, jovens e adultos). Graduado pelo Instituto de Baixo e Tecnologia (IB&T), órgão filiado à Escola de Musica e Tecnologia de São Paulo. Atualmente, é professor de música do Instituto Estadual Carlos Gomes e músico efetivo da Banda Sinfônica da Guarda Municipal de Belém - PA.



**Elise Cristina Pinheiro da Silva Pires** é professora de Matemática do quadro efetivo da Secretaria do Estado do Pará (SEDUC/PA) desde 2004. Possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Pará (2002). É Especialista em Educação Matemática pela Universidade do Estado do Pará (2009). Mestranda em Educação, na linha de pesquisa formação de professores, do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Pará. E-mail: elisecpsp@hotmail.com



**Felipe Lisboa Linhares** é mestrando em Educação pela UEPA, graduado em Pedagogia - Licenciatura Plena pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2003), Especialização em Psicopedagogia pela UEPA (2005) e em Gestão Escolar pelo Centro Universitário do Pará (2008). Pesquisador do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, com linha de Pesquisa em Educação Inclusiva pela UEPA, que é vinculado ao Observatório Nacional de Educação Especial, gerenciado pela UFSCar, desenvolvendo atualmente pesquisa sobre o Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais.



**Flávia Bahia Lacerda** é mestranda em educação pela UEPA (2014) e bolsista CAPES. Graduada em Pedagogia - Licenciatura Plena pela UEPA, (2013). Participa do Grupo de Pesquisa Casadinho e Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Social e Empresarial (GPESE), com foco para a pedagogia hospitalar.



**Francisco Aires Neto** possui formação em Licenciatura em Psicologia (1994) e em Formação de Psicólogo (1996) ambas pela Universidade da Amazônia – UNAMA. Servidor público no cargo de Téc. em Adm. e Finanças – Psicologia, na função de Psicólogo da Fundação Cultural do Pará (2010 – atual). Mestrando em Educação na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia, pela Universidade do Estado do Pará – UEPA com previsão de término em 2016. E-mail: fairesneto@gmail.com.



**Gláucia Lobato Kaneko** é Licenciada Plena em Educação Física pela UEPA, Especialista em Atividade Física e Saúde (UEPA), cursa Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da UEPA. É membro do grupo de pesquisa Resignificar: Experiências Inovadoras na Formação de Professores. É docente da Escola Superior da Amazônia, do Programa de Formação de Professores - PARFOR da UEPA e é coordenadora pedagógica da LOG Educação Profissional LTDA. E-mail: glauciakaneko@gmail.com



**Jakson José Gomes de Oliveira** é mestrando em Educação pela UEPA. Licenciado Pleno em Pedagogia pela UFPA (2004). Psicopedagogo Clínico e Institucional. Pesquisador Associado ao Grupo de Estudos Dialética, Educação e Cultura - Campo e Cidade GEDEC-CC/UFPA/CNPq certificado pela Universidade Federal do Pará e registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq com ênfase em Formação de Professores. Membro Efetivo da AINPGP - Associação Internacional da Pesquisa em Graduação em Pedagogia.



**Jefferson Luis da Silva Cardoso** é mestrando em Educação pela Universidade do Estado do Pará; Especialista em Educação Superior pela Faculdade Internacional de Curitiba; Pedagogo pela Universidade Federal do Pará; Gestor de Empresas pela Universidade da Amazônia; Professor da Semec-Belém; Professor do Plano Nacional de Formação de Professores pela Universidade Federal Rural da Amazônia; Instrutor Empresarial profissional liberal da Escola de Educação Fazendária pólo Belém e da Coordenadoria de Capacitação e Desenvolvimento – UFPA; Atuante na área da Didática, Educação Profissional e Formação de Professores.



**Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins** é mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); integrante do Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA) vinculado à UEPA; Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FAEL), em Língua Portuguesa: uma abordagem textual (UFPA), e em Alfabetização Infantil (UEPA); É professora e pedagoga (UEPA), tem experiência na área da Educação Inclusiva, com ênfase em Deficiência Visual. É contadora de histórias do grupo Ayvu Rapyta. E-mail: martins.joanac@yahoo.com.br



**Kid Nazareno da Costa Quaresma** é graduado em Pedagogia, servidor efetivo da Fundação Pública Municipal (Belém) de Educação Ambiental Escola Bosque, onde coordenou, por dois anos, o Projeto Cineclube Belém Insular (de exibição cinematográfica), projeto a partir do qual realizou o filme em média-metragem documental “Cotijuba: a ilha do diabo?”. É Coordenador Administrativo da Associação de Criação Cinematográfica “Maria Preta Criações Artísticas”, a partir da qual vem realizando filmes nas áreas da ficção e documentário. É, atualmente, mestrando na linha “Saberes culturais e Educação na Amazônia” no Programa de Pós-Graduação em Educação da

UEPA. E-mail: kidquaresma@hotmail.com



**Lanna Karina Araujo de Lima Rodrigues** é Pedagoga licenciada pela Universidade Federal do Pará, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Especialista em Docência da Educação Superior; Aluna do Programa de Pós Graduação em Educação/Mestrado, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Docente da Rede Pública Municipal. E.mail: lannakarina@hotmail.com



**Luciana Dias da Costa** possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará UFPA (2010). Especialização em Letramento e Formação de Professores na Universidade do Estado do Pará UEPA (2012), e especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia FIBRA - (2013). Desenvolve pesquisas no âmbito da História da infância, História da Educação, História das instituições, Letramento e Formação de professores. Atualmente está cursando o Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará, UEPA, na Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia; é integrante do grupo de pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA – UEPA).



**Luciane Tavares dos Santos** é mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA); Especialista em Literatura Infantil e Juvenil e Bacharela em Letras: Português-Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); É pesquisadora na área de educação, com enfoque nos estudos de gênero e suas relações com literatura, formação docente e infância; integra o grupo de pesquisa interinstitucional UEPA e PUC-Rio (Casadinho); É professora de redação, revisora de textos em língua portuguesa e tradutora de textos em língua inglesa; Bolsista CAPES. [tavaressluciane@gmail.com](mailto:tavaressluciane@gmail.com)



**Manoel do Espírito Santo Silva Júnior** possui Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (2013). Atua como Coordenador Pedagógico do Grupo de Pesquisa e Extensão Pará Leitura Vai-Quem-Quer (vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da UEPA). Trabalha como profissional de educação física, no desenvolvimentos de práticas corporais, atividades físicas e de lazer no Centro de Saúde Escola do Marco (vinculado à UEPA). Atualmente cursa o Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA (PPGED/UEPA).



**Maria Valdeli Matias Batista** é mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA); especialista em Educação Social para a Juventude (UEPA), especialista em Língua portuguesa e Literatura (Faculdade Montenegro), especialista em Educação Especial (Faculdade Montenegro), graduada em Letras: Licenciatura Plena em Língua Portuguesa (UFPA) e Língua Inglesa (UFPA); é pesquisadora na área de educação, com ênfase nos saberes de jovens e adultos ribeirinhos com deficiência; [val\\_projovem@hotmail.com](mailto:val_projovem@hotmail.com)



**Marinilda Corrêa Sardinha** é mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará. Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade Antônio Propício de Aguiar Franco. Professora da Rede Básica de Ensino SEMEC- Abaetetuba. Supervisora do PIBID/Diversidade-UFPA. Vice-Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Memória, Formação Docente e Tecnologia (GEPeMe/UFPA).



**Marivane Silva Alcantara** é mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Bolsista CAPES. Integrante do grupo de pesquisa “CASADINHO” e da Revista COCAR - UEPA. Especialista em Estudos de Língua e Literatura Vernácula – Universidade Federal do Pará. Graduada em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa – Universidade Federal do Pará. Graduada em Licenciatura Plena em Matemática – Universidade do Estado do Pará.



**Meriane Conceição Paiva Abreu** cursa mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará; É Licenciada Plena em Educação Física (2005) e Especialista em Formação Docente na Amazônia (2007), ambas pela Universidade Federal do Pará; Especialista em Educação Especial e Inclusiva (2012) pela Faculdade Pan-Americana; Professora da educação básica, pela Secretaria do Estado de Educação/Pará e Secretaria Municipal de Educação de Barcarena. Membro estudante do grupo de pesquisa RESSIGNIFICAR, Formação e Prática Pedagógica em Educação Física, vinculado ao CNPq. E-mail: meri\_black@hotmail.com



**Mônica Amélia de Oliveira Carneiro** possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2006). É Especialista em Educação inclusiva. Atualmente é Especialista em Educação e vice-diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Manoel Lobato e professora da sala multifuncional da Escola Municipal José Pereira Gomes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação inclusiva. É mestranda em Educação na Universidade do Estado do Pará.



**Neusa de Oliveira Santos** é mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA); especialista em Educação Matemática (5ª a 8ª série) pela Universidade Federal do Pará (UFPA/NPDAC); graduada em Matemática pela UEPA e em Geografia pela UFPA; é pesquisadora na área de educação matemática, com enfoque nos estudos da operação potenciação do 6º ano; Atuação como professora na educação desde 1984. E-mail: falmagra15@yahoo.com.br



**Pamela do Socorro da Silva Matos** é surda; formada em licenciatura plena em Pedagogia (2009) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA; especialista em língua brasileira de sinais – Libras (2012) pela faculdade Montenegro; graduada em licenciatura em Letras/Libras (2012) pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; como presidente, atuou em trabalhos voluntários na associação dos surdos de Belém – ASBEL, obtendo bom êxito como surda-referência na área acadêmica e social dos surdos, posteriormente foi contratada como técnica bilíngue Libras/Português, no centro de referência em inclusão educacional Gabriel Lima Mendes – CRIE/SEMEC, em Belém-PA, logo após, especializou-se em AEE pela faculdade de ciência de Wenceslau Braz – FACIBRA. Atualmente é professora universitária na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP e mestranda em educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).



**Rosana dos Passos Corrêa** é aluna do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Turma 2014, Mestrado em Educação, Linha Formação de Professores. Especialista em Educação Matemática/UEPA. Especialista em Matemática do Ensino Básico/UFPA. Possui Aperfeiçoamento em Matemática do Ensino Médio/PAPMEM-UFPA. Licenciada Plena em Matemática/UEPA. Professora de Matemática da Rede Pública Estadual de Ensino/SEDUC. Tem experiência nas áreas de Matemática e de Informática.



Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Trav. Djalma Dutra, s/n – Telégrafo,  
Belém – PA, CEP: 66050-540.  
[www.uepa.br](http://www.uepa.br)