

# Epistemologia e Educação: Saberes, políticas e práticas docentes.



(Organizadores)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Isabell Theresa Tavares Neri  
Mário Allan da Silva Lopes  
Sandy da Conceição Dias  
Thaís da Silva Mendonça  
Kamilly Suzany Félix Alves  
Luciane Tavares dos Santos

CCSE-UEPA 2018



Epistemologia e Educação: saberes, políticas e práticas docentes.  
Belém: CCSE- UEPA, 2018.





**Ivanilde Apoluceno de Oliveira**

**Isabell Theresa Tavares Neri**

**Mário Allan da Silva Lopes**

**Sandy da Conceição Dias**

**Thaís da Silva Mendonça**

**Kamilyly Suzany Félix Alves**

**EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: SABERES,  
POLÍTICAS E PRÁTICAS DOCENTES**

**Belém –Pará  
CCSE-UEPA  
2018**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## **EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: SABERES, POLÍTICAS E PRÁTICAS DOCENTES**

Aneska Silva de Oliveira; Darlene da Silva Monteiro dos Santos; Érica de Sousa Peres; Érita Maria Rodrigues de Oliveira; Isabell Theresa Tavares Neri (Org.); Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Jakelline de Aquino Batista; Kamilly Suzany Félix Alves (Org.); Lívia Cristina Fonseca de Araújo Faro; Lúcia Cristina Azevedo Quaresma;; Márcia Daniele dos Santos Lobato; Marcileno Nunes Lima; Marinaldo Pantoja Pinheiro; Mário Allan da Silva Lopes (Org.); Nilza Helena Souza de Jesus; Paulo Cesar Carvalho Ribeiro; Renata Cristina Alves Matni; Roberta Isabelle Bonfim Pantoja; Sandy da Conceição Dias (Org.); Sidneia Santos de Sousa; Thaís da Silva Mendonça (Org.).

Belém-Pará  
2018



**Realização:**

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED

**Capa:**

Fabíola Barroso Cabral

**Revisão:**

Luciane Tavares dos Santos

**Comitê Científico**

Branca Jurema Ponce – PUC-SP

Damião Bezerra Oliveira - UFPA

Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui – UEL

Marcelo Andrade - PUC-RJ

Denise Simões de Souza Rodrigues – UEPA

Ivanilde Apoluceno de Oliveira – UEPA

FICHA CATALOGRÁFICA

---

Epistemologia e Educação: Saberes, políticas e práticas docentes/ Organizadores:  
Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Kamilly Suzany Félix Alves; Mário Allan da Silva  
Lopes; Sandy da Conceição Dias; Thaís da Silva Mendonça. Belém: CCSE-UEPA, 2018.  
p.308

Inclui bibliografias

**ISBN: 978-85-98249-30-8**

1. Epistemologia – educação. 2. Saberes. 3. Políticas. 4. Práticas docentes. I. Ivanilde  
Apoluceno de Oliveira (Org.). II. Isabell Theresa Tavares Neri (Org.). III. Luciane  
Tavares dos Santos (Org). IV Mário Allan da Silva Lopes (Org). V. Kamilly Suzany Félix  
Alves (Org). VI. Sandy da Conceição Dias (Org). VII. Thaís da Silva Mendonça (Org)  
VIII.



## APRESENTAÇÃO

Em tempos conturbados para o cenário educacional brasileiro, mais do que nunca necessitamos resistir e exercitar uma reflexão madura sobre a prática docente, seja nas escolas, seja em outros espaços sociais repletos de outras pedagogias vibrantes. Assim, compartilhamos com entusiasmo os artigos engendrados pelos/as mestrandos/as para a disciplina “Epistemologia e educação”, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, em forma de livro digital.

Nas próximas páginas, será possível encontrar uma variedade de temáticas epistemológicas, que exprimem vertentes críticas e fronteiriças entre as diferentes áreas do conhecimento, gravitando em torno dos seguintes eixos: **Representações sociais, imaginário e educação; Epistemologias outras; Poesias e epistemologias; História da educação; Educação e interculturalidade; Currículo, políticas educativas e epistemologias; Educação matemática.**

Sobre as **Representações sociais, imaginário e educação**, *Aneska Oliveira* tece um importante diálogo entre o imaginário e a educação inclusiva; baseando-se na premissa de que o/a educando/a deve ser respeitado/a em sua singularidade, a pesquisadora amplia o leque de interpretações que giram em torno da palavra inclusão.

*Lívia Faro* apresenta, na mesma temática, outras singularidades epistemológicas, sobretudo as que correspondem às riquezas de saberes que emanam do imaginário das religiões de matriz africana, ao destacar o feminino presente nas narrativas orais sobre a Orixá Iemanjá. De maneira a romper com a dicotomia entre a ciência e outras formas de conhecimento, a pesquisadora mapeia as resistências perpetradas no âmbito das religiões africanas, ao serem eclipsadas pelo pensamento moderno, por meio de uma educação do sensível.





Na temática **Epistemologias outras**, *Ivanilde de Oliveira e Isabell Neri* relatam práticas de educação popular em saúde, realizadas pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP, em uma casa de acolhimento, com mulheres ribeirinhas. Nessa direção, as pesquisadoras se debruçam sobre o processo de produção da farinha de mandioca a partir da ótica da ecologia de saberes. Assim, apontam que, para as educandas do NEP, o cultivo da mandioca possui dimensões cognitivas, culturais e medicinais que destoam de uma visão cartesiana sobre o conhecimento.

*Marcileno Lima*, por sua vez, atenta para uma cara discussão no que se refere aos processos educativos na atualidade: a relação entre os saberes locais e o currículo, sobretudo em territórios desafiantes como a Amazônia. O pesquisador realiza uma interessante radiografia dos processos educativos não escolares que ocorrem na ilha de Pacamorema (Curuçá, Pará, e conduz uma discussão epistemológica que desagua na necessidade de se promover o diálogo entre os saberes escolares e outros conhecimentos que fecundam no solo das comunidades ilhéus na Amazônia.

*Érica Peres* demonstra uma notável sensibilidade ao construir um artigo voltado para as brincadeiras realizadas por crianças quilombolas em Salvaterra, Pará. Por meio da ludicidade, a pesquisadora aponta importantes processos educativos tecidos a partir de notáveis lógicas e que, por isso, não estão em desvantagem se comparados aos conhecimentos que circulam em sala de aula.

Para além de uma representação epistemológica, esses saberes, engendrados no contexto do universo lúdico, levantam uma importante bandeira de resistência por parte das comunidades quilombolas remanescentes que sofrem sistemáticas violações, principalmente advindas das instâncias governamentais.

*Sidneia Santos* apresenta a realidade educativa nos territórios campestres. Embasada no pensamento abissal, a pesquisadora aponta os desafios enfrentados pelos/as sujeitos/as que vivem no campo, considerados/as pela lógica capitalista como inexistentes. Em uma perspectiva contrária a esse cenário epistemologicamente violento, o artigo cumpre a missão de apontar outros processos de produção de conhecimento sob o ponto de vista da ecologia de saberes.

Em **Poesias e epistemologias**, *Roberta Isabelle* tece laços entre a poesia e o/a leitor/a. Nessa caminhada, a pesquisadora traça uma interessante rota epistemológica que



culminou com a canonização da ciência moderna e que, ao mesmo tempo, apartou a sensibilidade dos processos científicos extremamente cartesianos. À contramão disso, *Roberta Isabelle* realiza uma verdadeira ode a uma escrita polifônica no contexto acadêmico.

*Márcia Danielle*, por sua vez, realiza uma sensível análise do poema “*vento geral*”, a qual serve como ponto de partida para a tessitura de um frutífero diálogo sobre a constituição *poiesis* do ser, relacionada ao processo da leitura enquanto uma experiência prazerosa e libertadora.

Na temática **História da educação**, *Darlene Santos* se debruça sobre um impresso pedagógico denominado “*Revista Ensino*”, voltado para a formação permanente do corpo docente paraense, com a finalidade de mapear os discursos cientificistas modernos que o alicerçavam. Em seu estudo, a pesquisadora demonstra que as vertentes epistemológicas estavam coadunadas com os interesses políticos das instâncias governamentais do estado do Pará.

Já *Marinaldo Pinheiro* realiza um importante registro histórico sobre o processo de formação dos intelectuais orgânicos pertencentes ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município de Igarapé-Miri, pautado como um movimento de resistência aos fantasmas ideológicos que permaneceram no período posterior à ditadura militar.

Ainda nessa temática, *Mário Allan* mergulha nos processos pedagógicos dos anos de 1899, 1903 e 1910, de maneira a perscrutar a influência da ciência moderna sobre o currículo das escolas paraenses no período, além de traçar um registro histórico do surgimento dos grupos escolares no estado.

No contexto da **Interculturalidade e educação**, *Thaís Mendonça* nutre um debate sobre a importância de práticas educativas capazes de combater o racismo, para tal a pesquisadora se debruça sobre estudos que giram em torno do multiculturalismo e da interculturalidade.

*Érita Oliveira* traz um olhar intercultural projetado para a realidade educativa do campo, escolhendo, como caminho epistemológico, desenvolver um debate sobre três importantes categorias freirianas (o diálogo, a cultura e o oprimido) contextualizadas na realidade dinâmica dos movimentos sociais, os quais, por meio de suas lutas, edificam importantes pedagogias que nos obrigam a repensar os processos educativos que desfilam





na sala de aula. Ademais, o artigo da pesquisadora busca, em paralelo, realizar um exercício reflexivo sobre como a interculturalidade se materializa em ações docentes nas escolas do campo.

Em **Currículo, políticas educativas e epistemologias**, *Nilza Helena* insere, na arena das discussões pedagógicas, a relação entre a formação docente continuada e os saberes de professoras e professores que dela participam no Pará. A pesquisadora cita egrégios intelectuais que se dedicam a discutir a importância da valorização das culturas e das dinâmicas sociais locais no âmbito da prática docente na Amazônia paraense.

Ainda, *Lúcia Quaresma* desenvolve uma cara discussão sobre a escola pública. Através da trajetória trilhada pelo pensamento moderno, a pesquisadora reflete sobre as questões norteadoras capazes de transformar as instituições educativas públicas em espaços de cidadania e democracia voltados para as camadas populares.

*Paulo Ribeiro* discute sobre a interface entre as políticas educativas e as práticas educativas perpetradas na sala. A partir de documentos oficiais, como o Plano Nacional de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, o pesquisador bosqueja tensões, divergências e proposições inerentes ao contexto educativo brasileiro, ao mesmo tempo em que manifesta novas possibilidades epistemológicas para fomentar a relação entre os múltiplos saberes que ultrapassam os muros da sala de aula.

No último eixo, **Educação matemática**, tem-se o artigo de *Sandy Dias*, tecido por meio do diálogo entre a geometria espacial e o pensamento complexo, sendo que o primeiro é visto a partir de suas raízes históricas e de sua materialização na sala de aula e o segundo, forjado no desejo de se pensar em uma matemática fronteiriça e coadunada à realidade social para além de uma estéril abstração.

A pesquisadora *Renata Matni* ventila outros prismas que estão presentes nas discussões sobre os processos educativos da matemática. A partir do tema “atitudes em relação à matemática”, realiza um importante estudo bibliográfico sobre as afinidades existentes entre os/as educandos/as e essa disciplina na sala de aula.

No artigo de *Jakeline Batista*, encontramos reflexões referentes ao ensino da proporcionalidade. A pesquisadora, a partir de uma investigação bibliográfica, aponta que o ensino da matemática ainda está ensopado de racionalidades clássicas e modernas que necessitam ser repensadas no âmbito de uma estéril neutralidade científica.



Por fim, *Kamilly Alves* também desenvolve um importante artigo sobre o pensamento complexo em interface com a abstração no contexto do ensino da matemática. Seu estudo bibliográfico mostra que as práticas educativas matemáticas necessitam atentar para a autonomia dos/as educandos/as, bem como compreender a complexidade social.

Esperamos que você, leitor/a, encontre grande regozijo ao mergulhar nesse livro, assim como nós, organizadores/as, experimentamos imenso prazer em fazer parte da construção desse projeto, que só foi possível por meio da tessitura de muitas mãos.

Desde já, agradecemos e parabenizamos os/as mestrandos/as da turma 12 pelos excelentes textos que somam ao propósito de fomentar o intercâmbio de ideias no seio da Universidade, especialmente no Programa de Pós-graduação em Educação que, há mais de uma década, produz dissertações, enreda pesquisas e promove seminários coadunados com o compromisso de produzir ciência com consciência, ética, respeito e diálogo com as esferas sociais espalhadas pelas múltiplas geografias do estado do Pará.

Boa leitura!

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Isabell Theresa Tavares Neri

Kamilly Suzany Félix Alves

Mário Allan da Silva Lopes

Sandy da Conceição Dias

Thaís da Silva Mendonça



## PREFÁCIO

A disciplina “Epistemologia e Educação” é um componente curricular obrigatório para os discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, que tem como objetivo levar os alunos a analisar os fundamentos históricos e filosóficos das ciências humanas, privilegiando o debate sobre o pensamento epistemológico moderno e contemporâneo. Pretende, ainda, estabelecer a relação entre esses fundamentos com a educação: as políticas, as pesquisas, os saberes e as práticas educacionais.

Após situar os estudantes quando à definição de epistemologia e de alguns de seus conceitos centrais, a disciplina aborda os pressupostos básicos que fundamentam as racionalidades clássica, teológica, moderna e pós-moderna, e suas implicações no campo educacional. Com destaque para o período moderno e contemporâneo, a disciplina privilegia estudos em torno de pensadores como René Descartes, Immanuel Kant, Georg W. F. Hegel, Augusto Comte, Karl Marx, Antonio Gramsci, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Edgar Morin, Serge Moscovici, Cornelius Castoriadis, Boaventura de Sousa Santos, entre outros.

Com a liderança dialógica da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, os pós-graduandos são incentivados não só a estudar seriamente os pensadores supracitados, mas também a estabelecer interlocuções críticas entre suas obras e a realidade educacional da Amazônia, território investigativo partilhado pelos estudantes, vinculados às linhas “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” e “Saberes Culturais e Educação na Amazônia”.

Desse modo, o que a disciplina possibilita é uma reflexão rigorosa, histórica e epistemologicamente situada sobre: os desafios da educação na Amazônia; as políticas





públicas educacionais; a formação de professores; as práticas pedagógicas; as experiências de educação popular, intercultural e inclusiva; a história da educação; a educação não escolar etc.

O presente livro, *Epistemologia e educação: saberes, políticas e práticas educativas*, composto por 19 artigos e organizado em 07 eixos temáticos, expressa esta riqueza temática.

O primeiro eixo, *Representações sociais, imaginário e educação*, traz o texto de Aneska Silva de Oliveira, sobre o simbólico e o imaginário em Cornelius Castoriadis, e o de Livia Cristina Fonseca de Araújo Faro, sobre o feminino em narrativas orais sobre a Orixá Iemanjá.

O segundo eixo, *Epistemologias Outras*, congrega quatro artigos: Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Isabell Theresa Tavares Neri abordam as epistemologias insulares emergentes de uma experiência de educação popular; Marcileno Nunes Lima analisa pedagógica e epistemologicamente os saberes populares dos moradores da Ilha de Pacamorema, em Curuçá (PA); Érica de Sousa Peres aborda os saberes que se desenvolvem no brincar cotidiano de crianças quilombolas do Marajó; Sidneia Santos de Sousa discute a relação entre educação do campo e ecologia de saberes com base em Boaventura de Sousa Santos.

*Poesias e Epistemologias*, terceiro eixo desta obra, é constituído pelos artigos de Roberta Isabelle Bonfim Pantoja, que aborda o desafio epistemológico de “tirar e poesia do Olimpo”, e Márcia Daniele dos Santos Lobato, que analisa a formação poética do leitor, perpassando pelo o que a autora denomina de “trajetórias fabulatórias”.

O quarto eixo se constitui de artigos sobre *História da Educação*: o de Darlene da Silva Monteiro dos Santos, que analisa os discursos da ciência moderna disseminados no impresso pedagógico “Revista do Ensino” no Pará republicano no período de 1911 a 1912; o de Marinaldo Pantoja Pinheiro, que investiga a formação de intelectuais orgânicos em meio a uma disputa eleitoral sindical; e o de Mário Allan da Silva Lopes, que reflete sobre a constituição de um discurso cientificista moderno nas falas sobre educação dos governos do Pará no período de 1899-1912.

O quinto eixo, *Educação e Interculturalidade*, é formado pelo texto de Thaís da Silva Mendonça sobre a educação intercultural no combate às discriminações, bem como



pelo de Érita Maria Rodrigues de Oliveira a respeito da relação entre diferentes saberes nas práticas de educação do campo.

O sexto eixo está dedicado ao tema *Currículo, Políticas Educativas e Epistemologia*: Nilza Helena Souza de Jesus inicia o eixo discutindo a incorporação e valorização dos saberes e experiências dos profissionais docentes na formação continuada; Lúcia Cristina Azevedo Quaresma apresenta em seu estudo um novo perfil para a escola pública, que acompanhe a evolução do conhecimento científico e seja capaz de respeitar os saberes das classes populares; Paulo Cesar Carvalho Ribeiro analisa a legislação de ensino e as práticas desenvolvidas em sala de aula em relação com os novos paradigmas do sistema educacional para o século XXI.

Por fim, o sétimo eixo traz artigos sobre *Educação Matemática*: o de Sandy da Conceição Dias, que discute a geometria espacial à luz do pensamento complexo de Edgar Morin; o de Renata Cristina Alves Matni, que é uma revisão da literatura sobre as atitudes e percepções dos estudantes em relação à Matemática; o de Jakelline de Aquino Batista, que incursiona pela história para entender o surgimento do conceito de proporcionalidade e o seu ensino nas escolas; e o de Kamilly Suzany Félix Alves, que estabelece diálogos entre o pensamento complexo e a educação matemática.

Por esta brevíssima apresentação, já sabemos estar diante de uma obra plural, diversa, escrita a muitas mãos, porém coesa no propósito de apresentar reflexões epistemológicas sobre educação na Amazônia, além de sintonizada com os problemas do nosso tempo e compromissada com a transformação da sociedade.

Prof. Dr. João Colares da Mota Neto  
Universidade do Estado do Pará  
Programa de Pós-Graduação em Educação



No campo das ciências, estamos saindo do século das 'certezas' para o das 'dúvidas,' problematiza-se a técnica, a fragmentação dos saberes e busca-se o ser humano numa dimensão totalizante no qual o ético e o poético estão incluídos (OLIVEIRA, 2016).





## SUMÁRIO

### **APRESENTAÇÃO**

Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Isabell Theresa Tavares Neri; Kamilly Suzany Félix Alves; Mário Allan da Silva Lopes; Sandy da Conceição Dias; Thaís da Silva Mendonça. 06

### **PREFÁCIO**

João Colares da Mota Neto 11

### **1-REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO** 18

**O SIMBÓLICO E O IMAGINÁRIO EM CASTORIADIS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA FORMADORA DE AUTONOMIA** 19

Aneska Silva de Oliveira

### **ENTRE FRONTEIRAS SEMOVENTES: A CONSTITUIÇÃO DO EU NAS REMINISCÊNCIAS AFRO-BRASILEIRAS** 31

Lívia Cristina Fonseca de Araújo Faro

### **2-EPISTEMOLOGIAS OUTRAS** 49

**EPISTEMOLOGIAS INSULARES: EDUCAÇÃO, CULTURA E AGRICULTURA NA AMAZÔNIA PARAENSE** 50

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Isabell Theresa Tavares Neri

**ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA SOBRE A DIVERSIDADE DE SABERES E O CURRÍCULO: AUSÊNCIAS E DESAFIOS** 74

Marcileno Nunes Lima



<b>EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UMA HISTÓRIA DE LUTA, RESISTÊNCIA E OUTRAS EPISTEMOLOGIAS NA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO VILA DE MANGUEIRAS EM SALVATERRA (PA)</b> Érica de Sousa Peres	91
<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO E ECOLOGIA DE SABERES: UM DIÁLOGO PARA ALÉM DO PENSAMENTO ABISSAL</b> Sidneia Santos de Sousa	104
<b>3-POESIAS E EPISTEMOLOGIAS</b>	118
<b>PARA TIRAR A POESIA DO OLIMPO, PRIMEIRO PASSO: O DESAFIO EPISTEMOLÓGICO</b> Roberta Isabelle Bonfim Pantoja	119
<b>FUNÇÃO FABULATÓRIA E FORMAÇÃO POÉTICA DO LEITOR: UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA</b> Márcia Daniele dos Santos Lobato	135
<b>4-HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO</b>	147
<b>A CIÊNCIA MODERNA EM IMPRESSOS PEDAGÓGICOS NO PARÁ REPUBLICANO (1911-1912)</b> Darlene da Silva Monteiro dos Santos	148
<b>A FORMAÇÃO DE NOVOS INTELLECTUAIS</b> Marinaldo Pantoja Pinheiro	163
<b>O DISCURSO DA CIÊNCIA MODERNA NAS FALAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ (1899-1912)</b> Mário Allan da Silva Lopes	178
<b>5-EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE</b>	198
<b>MAIS É SEMPRE MELHOR: A INTERCULTURALIDADE NO ENFRENTAMENTO DE PRÁTICAS DRISCRIMINATÓRIAS</b> Thaís da Silva Mendonça	199
<b>INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: A RELAÇÃO ENTRE OS DIFERENTES SABERES NA PRÁTICA EDUCATIVA</b> Érita Maria Rodrigues de Oliveira.	211



<b>6- CURRÍCULO, POLÍTICAS EDUCATIVAS E EPISTEMOLOGIAS</b>	223
<b>COMO AVANÇAR NUMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO MAIS HUMANA, ÉTICA E PLURAL EM TEMPOS TÃO DESUMANOS?</b>	224
Nilza Helena Souza de Jesus	
<b>A ESCOLA PÚBLICA PARA TODOS: UM PARADIGMA MODERNO</b>	241
Lúcia Cristina Azevedo Quaresma	
<b>PRÁTICA PEDAGÓGICA E MUDANÇA DE PARADIGMA NO SISTEMA EDUCACIONAL PARA O SÉCULO XXI</b>	254
Paulo Cesar Carvalho Ribeiro	
<b>7-EDUCAÇÃO MATEMÁTICA</b>	265
<b>A GEOMETRIA ESPACIAL E O PENSAMENTO COMPLEXO DE MORIN</b>	266
Sandy da Conceição Dias	
<b>AS ATITUDES EM RELAÇÃO À MATEMÁTICA: REVISÃO DE LITERATURA</b>	278
Renata Cristina Alves Matni	
<b>UM BREVE ESTUDO SOBRE PROPORCIONALIDADE: ASPECTOS HISTÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DO ENSINO DE PROPORCIONALIDADE NAS ESCOLAS</b>	290
Jakelline de Aquino Batista	
<b>ABSTRAÇÃO MATEMÁTICA À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN</b>	302
Kamilly Suzany Félix Alves	
<b>SOBRE OS AUTORES</b>	314





# 1

## **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, IMAGINÁRIOS E EDUCAÇÃO**



## **O SIMBÓLICO E O IMAGINÁRIO EM CASTORIADIS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA FORMADORA DE AUTONOMIA**

Aneska Silva de Oliveira

### **Resumo**

O objetivo deste texto é analisar a proposta de Castoriadis sobre a autonomia, tendo como base seus conceitos sobre o imaginário e o simbólico na constituição do sujeito e direcionando seus estudos a um olhar na educação inclusiva. Neste sentido, o estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, utilizando obras do autor e textos complementares relacionados a sua obra. Em síntese, a ideia central se estabelece na potencialidade de criação e mudança do sujeito, proporcionando a formação de uma autonomia coletiva, para isso, a educação inclusiva precisa quebrar alguns imaginários instituídos e que influenciam em significações excludentes. O autor estudado propõe um projeto revolucionário que é bem aplicado à educação, e que sugere uma nova constituição para esta, na qual os sujeitos de forma igualitária fazem escolhas que favorecem o conhecimento, ao mesmo tempo em que ajudam no processo de inclusão educacional. Assim, o conhecimento de aspectos imaginários e simbólicos no sujeito é crucial para o esclarecimento e construção de novas perspectivas relevantes nesta área da educação e, para isso, Castoriadis acrescenta com seus conceitos e características. Portanto, o sujeito precisa ser reconhecido em sua singularidade e desejos individuais e só desta forma os princípios de autonomia alcançarão uma coletividade.

**Palavras-chave:** Imaginário. Simbólico. Autonomia. Educação inclusiva.

### **Introdução**

Os estudos relacionados à educação inclusiva na sociedade atual ganham espaço e objetivam cada vez mais gerar bem-estar e conhecimento aos deficientes através de pesquisas, metodologias e materiais auxiliares. Assim, as indagações estão cada vez maiores e mais complexas e os resultados mais gratificantes.



Porém, um questionamento levantado por Santos e Paulino (2004, p. 10), sobre “até que ponto a concentração em torno da prática não estaria caracterizando a formação de um educador predominantemente tecnicista em detrimento de um perfil mais reflexivo” é bastante relevante e necessário.

Nesse sentido, neste estudo se problematiza a questão da formação da liberdade e da autonomia na educação inclusiva, fundamentando tal discussão nos estudos do filósofo Cornelius Castoriadis e sua visão sobre o simbólico e o imaginário como parte estruturante do processo de constituição da liberdade social.

Para Castoriadis (1982), a sociedade se constitui e se manifesta pelo funcional, pelo simbólico e pelo imaginário, logo possui força e poder de criação e mudança em torno do que é ou foi instituído. Esta mudança ocorre ao se reconhecer as potencialidades de criação e reconstrução do ser humano como ser de possibilidades, para tanto a forma de constituição do imaginário e do simbólico do indivíduo e da sociedade precisa ser observada e destrinchada, estudando novas produções de sentidos.

Segundo Oliveira (2009, p. 53), “todas as relações sociais e educacionais reais são instituídas porque foram estabelecidas como forma de fazer universais, simbolizadas e sancionadas. Isto significa que a relação professor-aluno no sistema educacional é institucionalizada”, sendo assim a mudança ou a manutenção do imaginário instituído depende da sociedade.

De acordo com a história, os avanços na educação inclusiva são visíveis, os deficientes tiveram novas possibilidades e novos direitos, logo as mudanças no pensamento instituído têm conquistado nova roupagem na área da inclusão. Como pontua Castoriadis (1982), a estrutura da sociedade é estabelecida por uma rede simbólica na qual as ações individuais e/ou coletivas compartilham significados que formam o imaginário instituído e são geradores dessas mudanças.

Segundo Alves (2012, p. 82), “A educação inclusiva tem por definição a ação de promover de modo abrangente tanto o desenvolvimento humano quanto a preservação e continuidade da cultura, envolvendo neste proceder todos os indivíduos em fase de formação de sua personalidade”, sendo assim esta forma de educação promove mudança no desenvolvimento e no imaginário de toda a sociedade, influenciando em descobertas e adaptações contínuas.





De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015):

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Com base em tal conceito, a obstrução desta participação plena pode dificultar a interação e mesmo obtenção da liberdade. Para Castoriadis (1982), o ser humano é o agente essencial para o desenvolvimento de sua própria autonomia, porém quando este agente possui tais dificuldades consideradas “limitantes”: Qual o papel da autonomia social sobre a autonomia individual? Como mudar o imaginário e o simbólico instituído há muitos anos e que constituiu significações por um longo período da história? Em que essa mudança contribuiria para uma educação facilitadora de autonomia?

O conceito de autonomia se fundamenta na possibilidade de gerir a vida e suas escolhas, e constitui a liberdade. Para Castoriadis (1982), a liberdade individual precisa assumir a sobreposição do consciente sobre o inconsciente, ou seja, ela necessita de força para se firmar e só poderá ser alcançada através de uma liberdade coletiva.

Neste sentido, o ser humano tem o papel de promover autonomia ao mesmo tempo que conquista a sua própria liberdade, pois apenas uma sociedade autônoma pode ser formadora de autonomia, sendo esta alcançada sobretudo pela educação.

### **O imaginário e o simbólico em Castoriadis**

Castoriadis (1982) destaca a sociedade como quem inventa e define para si mesmo tanto novas maneiras de responder as suas necessidades quanto novas necessidades. Isto ocorre através de instituições simbólicas e imaginárias presentes na constituição do indivíduo e da coletividade.

Segundo o autor, as apresentações do mundo social-histórico estão indissociavelmente entrelaçadas com o simbólico, mesmo que não se esgotem nele. Sendo assim, mesmo que alguns atos não sejam simbólicos são impossíveis fora de uma rede simbólica. Temos, como exemplo, as instituições que, apesar de não se reduzirem ao simbólico, só podem existir no e através dele, neste estudo citamos a escola.



O simbólico pode ser entendido como símbolos ligados a significados e tem seu papel na vida social. Nas palavras de Castoriadis (1982, p. 146), “O simbolismo não pode ser nem neutro, nem totalmente adequado, primeiro porque não pode tomar seus signos em qualquer lugar, nem pode tomar quaisquer signos”, isto é, o simbólico não é independente e arbitrário, sendo por si algo constituído individualmente e apenas por signos atuais.

Conforme destaca Castoriadis (1982, p. 147), “Todo simbolismo se edifica sobre as ruínas dos edifícios simbólicos precedentes, utilizando seus materiais”. Desta maneira, faz-se essencial a aceitação e reflexão sobre a constituição de símbolos anteriores e atuais para a então compreensão e aprimoramento das instituições simbólicas.

O imaginário, por sua vez, é descrito por Castoriadis (1982, p. 154) da seguinte forma:

[...] falamos de imaginário quando queremos falar de alguma coisa “inventada” – quer se trate de uma invenção “absoluta” (“uma história imaginada em todas as suas partes”), ou de um deslizamento, de um deslocamento de sentido, onde símbolos já disponíveis são investidos de outras significações que não são significações “normais” ou “canônicas” (“o que você está imaginando”, diz a mulher ao homem que recrimina um sorriso trocado por ela com um terceiro).

Castoriadis, então, evidencia a separação entre o imaginário e o real, sendo o componente imaginário de todo símbolo e de todo simbolismo, essencial e decisivo para os nossos propósitos. Assim, tudo que possui uma significação para o sujeito é simbolizado, sendo esta significação real ou imaginária.

Cabe aqui destacar a relação mantida entre o simbólico e o imaginário, na qual o imaginário deve se utilizar do simbólico para existir, como afirma Castoriadis (1982, p. 154): “O delírio mais elaborado bem como a fantasia mais secreta e mais vaga são feitos de “imagens”, mas estas “imagens” lá estão como representando outra coisa; possuem, portanto, uma função simbólica”.

Portanto, o imaginário utiliza o simbólico e, desta maneira, o influencia, construindo entre o significante e o significado o símbolo que é tecido pelo *imaginário efetivo*, que, por sua vez, encontra razão no agir humano e surge a partir de problemas reais.



As ações humanas se fazem concretas através de símbolos e precisam destes para gerir um comportamento real, influenciado pelo imaginário individual e coletivo (CASTORIADIS, 1982). Assim sendo, caracteriza-se como de fundamental importância, para o comportamento educacional, questionar o conhecimento imaginário instituído pela sociedade atual (trazendo com este as instituições passadas) e quais os símbolos que o influenciam, notando desta forma probabilidades de mudança de imaginários sociais cristalizados e focados apenas em impossibilidades humanas.

### **Castoriadis e a Educação**

As definições, anteriormente citadas, fazem-se obrigatórias para a concepção da ideia de educação privilegiada no presente estudo e, como ressalta Rodrigues (2008, p. 60), “para compreender o olhar de Castoriadis sobre a educação é necessário situar a base conceitual que serve como suporte às ideias: a teoria do imaginário e a instituição da sociedade”.

Castoriadis (1982) destacou a descoberta de si mesmo e do mundo como aspecto essencial no processo educativo, desta forma o indivíduo tem como essência sua capacidade de criação; pois, quando se descobre no mundo, cria novas formas de agir sobre ele.

Nesta perspectiva, a sociedade e a educação são criações humanas e não formas eternas ou *a priori*. O sujeito e a verdade do conhecimento estão relacionados a um mundo social-histórico que se auto institui. O processo educacional então, não é determinado *a priori*, na medida em que é uma produção histórica humana. A dimensão social-histórica enquanto dimensão do coletivo e do anônimo instaura uma relação simultânea de interioridade e exterioridade, de participação e de exclusão, a qual não pode ser abolida nem mesmo dominada. (OLIVEIRA, 2009, p. 53).

Nos processos que envolvem a mudança na instituição educacional na concepção histórica-social de Castoriadis, e corroborados por Oliveira (2009), implica em estabelecer uma nova relação do ser humano com o saber, criando novas possibilidades de aprendizagem, levando em consideração o interno e o externo, a participação e a exclusão em um processo de influência simultâneo.



Por sua vez, muitos são os debates relacionados a esta criação na educação inclusiva. Podemos adquirir, do pensamento de Castoriadis, que esta criação de uma nova instituição educacional exige ideais baseados em autonomia.

A autonomia é desejada por todos, porém quando as escolhas do outro atingem uma coletividade? Quando a liberdade de uns restringe o desejo de outros? Esses questionamentos nos remetem novamente à educação inclusiva, pois quando um aluno deficiente assiste aula com os demais alunos não podemos ignorar que esse ato retoma e suscita significações imaginárias para ambas as partes. Como cada sujeito vê o processo de incluir, no qual todos possuem a mesma autonomia independente de suas “restrições” físicas, intelectuais e psicológico-sociais? Como se sente? Como entender as mudanças instituídas? De que forma adaptá-las?

### **Inclusão como ação facilitadora de autonomia**

O exercício da autonomia, em Castoriadis (1982), requer a reflexão profunda sobre os diferentes discursos: o que é meu e o do Outro. Deste modo, são observadas as contradições existentes nesses discursos para se conhecer a verdade do sujeito, iniciando assim diversos questionamentos.

Oliveira (2009, p. 52) ressalta que “esse *outro eu* não é desconhecido, mas um *outro eu em mim*”. Logo, a sociedade transmite significados que transformam e acrescentam ilimitadamente, e tem o poder de instaurar e modificar pensamentos individuais.

Nos estudos de Castoriadis, ser autônomo tanto para o indivíduo quanto para a sociedade é dar-se sua própria lei, significando que o projeto de autonomia abre uma interrogação sobre a lei que devo adotar, porém como destacado anteriormente a autonomia individual precisa ser estabelecida dentro de uma autonomia coletiva. “A única limitação verdadeira que pode comportar a democracia é a autolimitação, que só pode ser, em última análise, tarefa e obra dos indivíduos (dos cidadãos) educados para e pela democracia” (Castoriadis, 1999, p. 221).

Este fato retoma o simbolismo, os significados dados pela sociedade que estão diretamente vinculados às conquistas na educação inclusiva atual. Para tal, são





necessárias mudanças que ocorram através do estabelecimento de novas significações e direcionem a constituição do imaginário, facilitando o processo de autonomia.

Compreender, e mesmo simplesmente captar o simbolismo de uma sociedade, é captar as significações que carrega. Essas significações só aparecem veiculadas por estruturas significantes; mais isso não quer dizer que elas se reduzem a isso e nem que daí resultem de maneira unívoca, nem em fim que por elas sejam determinadas. (CASTORIADIS, 1982, p. 166).

O impasse relacionado a tal situação ocorre na diferença entre o que é simbolizado pela linguagem e aquilo que é realidade individual e imaginária em uma dada instituição da sociedade, no caso a educacional. Segundo o autor, as significações não são completamente determinadas pelo exterior, logo, dependem também do indivíduo para serem trabalhadas.

Referi-me há pouco às críticas já estabelecidas da “divisão de trabalho” educacional, da separação entre teoria e prática: elas evidentemente depõem contra a organização político-organizacional da educação em nossa sociedade, tanto quanto contra a epistemologia que lhe serve de base. Mas a crítica sociológica e epistemológica permanecerá superficial, se não recuar alguns passos para se fazer questionamento dos pressupostos ontológicos que sustentam nossa concepção e nossa prática. (VALLE, 2008, p. 499).

Para a autora, a ontologia refere-se aqui ao compromisso de parar simplesmente de ignorar o humano e as especificidades a partir das quais, a cada vez, ele se apresenta a nós. Neste ponto, reconhece-se a substância única e singular do ser, admitindo sua necessidade individual e intrínseca real e que carece da coletividade e seus questionamentos para assim obter conquistas plausíveis relacionadas à educação.

O imaginário com sua influência no simbólico tem papel fundamental no processo de mudança e conquista de autonomia também na área educacional inclusiva, pois, ao relacionar os dois campos, temos a constituição do instituído. Como cita Castoriadis (1982, p. 161), “o imaginário está na raiz tanto da alienação como da criação na história. O essencial para a criação não é a descoberta e sim a constituição do novo”.

Ao pensar na constituição do novo, é importante lembrar que as significações são influenciadas por pensamentos passados. Nessa perspectiva, ao retratar a inclusão, Figueira (2015) aponta:



Ao longo do século, a sociedade brasileira tem incorporado preconceitos, repassados através de gerações por cinco séculos de nossa história, que levam a encarar a deficiência como sinônimo de inutilidade social, que pessoas com deficiência são seres dependentes, marginalizando-os por meio de uma imagem bem padronizada; reforçadas por uma série de características fictícias, tais como: que elas não poderiam ser responsáveis por si mesmas; que não poderiam assumir um emprego; que eram incapazes de ter relacionamentos com as pessoas ditas “normais”; que preferiam a companhia um do outro, segregando-se do convívio social e que precisam de caridades para viver, dentre outros conceitos. Indo mais além da história, desde os tempos mais remotos, encontramos exemplos associados a sentimentos de compaixão e piedade, tornando-os alvo de caridade e superproteção. (FIGUEIRA, 2015, p. 17).

Com o passar do tempo, a inclusão ganhou espaço na sociedade, não de forma completa, mas com grande repercussão, devido a superações ainda parciais de tais significações.

O processo de inclusão não possui um modelo pré-estabelecido de ações e métodos, pelo contrário, de acordo com pesquisas atuais, é cada vez mais mutável, porém algo fixo é a crença na participação efetiva da coletividade nesta construção e desenvolvimento contínuo. Sendo assim:

A inclusão envolve a participação democrática de todos, mesmo aqueles que num primeiro olhar não são vistos como excluídos, pois se sentir excluído já é um sinal de que algum tipo de exclusão está ocorrendo. Isto pode acontecer – e certamente ocorre – com qualquer pessoa, em qualquer espaço, em maior ou menor intensidade. (SANTOS; PAULINO, 2004, p. 2).

Portanto, a educação inclusiva anseia por uma nova constituição, que forneça mudanças no imaginário instituído. A forma de se obter tal conquista, baseado nos estudos de Castoriadis, apresenta-se na “ressignificação” do simbólico, no qual muitas vezes são ressaltados apenas impossibilidades e dificuldades vistas de um meio externo, porém o indivíduo na educação inclusiva, assim como a sociedade como um todo, possui escolhas que formarão sua autonomia.

Tais escolhas possuem um poder de liberdade e de vida em congruência, o indivíduo tem oportunidade de viver à sua maneira, sem desrespeitar o espaço do outro e da mesma forma sem se apoderar das decisões deste.



Para Oliveira (2009, p. 53), “o sujeito da educação é autônomo, e se faz com o outro na própria ação educativa, ou seja, no processo do seu saber fazer pedagógico. Na relação pedagógica o educador e o educando não se constituem em objeto, mas sujeito do seu conhecimento e de sua história”. Assim, na educação é necessária a autonomia do sujeito para que esta se constitua como tal.

A ideia salutar de autonomia não pode degenerar em preconceito isolacionista, nefasto como todo particularismo ou separatismo absolutos. Por outro lado, não devemos engajar-nos no sentido oposto, substituindo a autonomia indispensável por uma heteronomia desprovida de sentido. (JAPIASSU, 1934, p. 28).

Japiassu (1943), mesmo sem se referir ao tema, fez uma observação oportuna à educação inclusiva, pontuando que o preconceito que causa a separação dificulta a autonomia de uma sociedade, quase sempre, gerando uma heteronomia sem sentido. Desta maneira, o sujeito pode desejar uma autonomia relacionada ao egocentrismo individual, devido a sua rede simbólica imaginária, no entanto isso acarreta sua própria exclusão em sociedade.

Para a ocorrência da mudança na elaboração simbólica, segundo Castoriadis (1982), é essencial penetrar nas representações ulteriores que este faz de si e do seu meio, pois assim entende-se a constituição do sujeito em sua singularidade o que faz o sujeito operar em sociedade.

Algo que não está lá para representar outra coisa, que é antes condição operante de toda representação ulterior, mas que já existe no modo de representação: o fantasma fundamental do sujeito, sua cena nuclear (não a “cena primitiva”), onde existe o que constitui o sujeito na sua singularidade: seu esquema organizador-organizado que se representa por imagem, e que existe não na simbolização, mas sim na presentificação imaginária a qual já é para o sujeito significação encarnada e operante, primeira captação e constituição logo de início de um sistema relacional articulado, colocando, separando e unindo “interior” e “exterior”, esboço de gesto e esboço de percepção, repartição de papéis arquetípicos e imputação originária de papel ao próprio sujeito, valorização e desvalorização, fonte de significância simbólica ulterior, origem dos investimentos privilegiados e específicos do sujeito, um estruturante-estruturado. (CASTORIADIS, 1982, p. 172).

Muitas de nossas ações são consequências de imaginários por vezes não simbolizados e compreendidos. Este fato constrói significações que, relacionadas à





educação inclusiva, dificultam trabalhos tanto para a instituição escola quanto para o professor, o aluno e a sociedade. Nesse meio, a autonomia é facilitada através da compreensão de tal processo e na busca de conhecimentos relacionados ao imaginário, o qual, ao ser problematizado em direção do sujeito que conhece, estabelece probabilidades reais e racionais de liberdade neste ato de conhecer.

A educação enquanto processo amplo de construção das identidades individuais e coletivas deve dar ênfase aos componentes étnico-culturais como suporte para os processos cognitivos e de criação simbólica como elementos fundantes, isto é, a partir dos quais a proposta de intervenção educativa, assim apoiada, possa ter sucesso. Assim será possível desvelar as relações de poder existentes entre grupos e atores coletivos, e a partir daí, concretamente, propor as bases de uma sociedade onde a autonomia seja possível. (RODRIGUES, 2004, p. 67).

Desta maneira, o sujeito precisa ser compreendido em sua singularidade, considerando sua rede simbólica e imaginária, que se manifesta tanto por questões individuais como étnico-culturais, somente através desta compreensão a educação inclusiva terá possibilidade de favorecer a autonomia não só dos alunos como de toda a sociedade.

Nessa perspectiva, da mesma forma se faz importante a junção dos conceitos de liberdade e igualdade para favorecer a autonomia, como nos acrescenta Rodrigues (2008), pois, para a educação inclusiva, a igualdade vem como crucial no processo de formação de autonomia, uma vez que o sujeito, ao ser visto como igual, usufrui de suas escolhas, direitos e deveres; e assim constitui sua autonomia.

Como sintetiza Oliveira (2009, p. 56):

Assim, mudar a educação é possível por meio de um projeto político e revolucionário, que consiste na capacidade de reorganização do sistema escolar pelas ações autônomas dos sujeitos. Há uma educação instituída, mas que pode ser modificada pela ação consciente, crítica e autônoma dos atores educacionais.

Tal projeto possui grande desafio para a educação inclusiva principalmente por questões instituídas e muitas vezes cristalizadas de pensamentos limitantes e comodistas. Sendo assim, a prática deve ser pautada em reflexões cada vez mais profundas e que adentrem o imaginário e o simbólico constituído pelo sujeito, pois desta forma se





compreenderá sentido de inclusão do ponto de vista individual e coletivo na sociedade atual, proporcionando modificações relevantes e maior autonomia.

### **Considerações Finais**

Falar de Educação Inclusiva exige levantar questões de cunho social-histórico e, como visto, a obra de Castoriadis acrescenta, com suas ideias de autonomia, liberdade e igualdade, possibilidades de descobertas e criação neste ramo da educação, a partir do momento em que se busca questionar o instituído, o imaginário e o simbólico do sujeito singular e da sociedade como um todo.

Destacamos a relevância de conhecer o processo na visão dos envolvidos nesta conquista, enfatizando pensamentos passados e aquisições atuais, pois através disto poderemos encontrar resoluções e criações eficientes para a inclusão.

Existem, ainda, aspectos a serem tratados na sociedade, como o egocentrismo e o isolacionismo, que dificultam a autonomia tanto por parte dos que executam a ação como por parte dos excluídos. Sem o conhecimento daquilo que forma essas significações, em sua maioria imaginárias, não há criação de autonomia. De certo que esse assunto possui diversas interpretações, devendo todas serem consideradas.

Com objetivo de incluir para educar, a autonomia deve ser sempre estimulada no ambiente escolar, pois todos gostam de poder tomar suas próprias decisões, acertar e as vezes errar em suas escolhas, facilitando assim a aprendizagem.

Precisamos tomar consciência de que nossas escolhas nos fazem humanos, o fato de agirmos apenas por nossa natureza, que nos faz comer e dormir por exemplo, não ajuda no sentimento de completude e autorrealização. Para esta conscientização, é necessário conhecer o que foi simbolizado e que não permite que ocorra a mudança de algumas questões imaginárias como a de incapacidade de uns e capacidade de outros, direito de uns e *não direito* de outros.

Através disto, compreendemos que a educação inclusiva precisa da autonomia coletiva para construir a autonomia individual, ou seja, cada sujeito tem o papel de ajudar na autonomia de todos no grupo escolar, para assim adquirir sua própria autonomia e alcançar seu potencial de criação, conhecimento e liberdade.



## Referências

ALVES, Fátima. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da união**. Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: <[https://www.jusbrasil.com.br/diarios/95334396/dou-secao-1-07-07-2015-pg-2?ref=previous\\_button](https://www.jusbrasil.com.br/diarios/95334396/dou-secao-1-07-07-2015-pg-2?ref=previous_button)>. Acesso em: 12 jun. 2016.

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição e o imaginário: Primeira abordagem. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. cap. 3. p. 139-197.

\_\_\_\_\_. **Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FIGUEIRA, Emílio. **Psicologia e Inclusão: Atuações psicológicas em pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

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

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. O social-histórico e a educação em Castoriadis. In: **Revista Cocar**. V3. N5. Jan/Jun 2009. Belém: EDUEPA, 2009.

RODRIGUES, Denise Simões Souza. A educação como projeto político: lições de autonomia em Castoriadis e Freire. In: **Revista Cocar**. v. 2, n. 4. Belém: EDUEPA, 2008.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. Discutindo a Organização de uma Proposta de Educação Inclusiva na Formação de Professores. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 2. 2004, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** do VI Colóquio sobre questões curriculares. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Discutindo%20a%20Organizacao%20de%20uma%20Proposta%20de%20Educacao%20Inclusiva%20na%20Formacao%20de%20Professores.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

VALLE, LÍlian do. Castoriadis: Uma Filosofia para a Educação, **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 493-513, maio/ago. 2008.



## ENTRE FRONTEIRAS SEMOVENTES: A CONSTITUIÇÃO DO EU NAS REMINISCÊNCIAS AFRO-BRASILEIRAS

Lívia Cristina Fonseca de Araújo Faro

“Abri-se a ‘alma’ da cultura e deixar-se ‘molhar-se’,  
‘ensopar-se’ das águas culturais e históricas  
dos indivíduos envolvidos na experiência” (FREIRE, 1995, p.110).

### Resumo

O presente trabalho se ocupa em dialogar epistemologicamente com a dança do caminho pessoal e acadêmico da autora, desvelados no encontro com seu objeto de pesquisa: o feminino em narrativas orais sobre a Orixá Iemanjá, no sentido de refletir uma produção de conhecimento aberta a uma educação sensível e dos sentidos, que se opõe ao paradigma da Ciência Moderna. Para isso, invoca as suas reminiscências desde a infância, trazendo à tona, como constituiu a si entre os saberes sensíveis, os de sua formação religiosa cristã e a da escola, em diálogo com os autores de base, a saber Santos (2010), Oliveira (2016), Moscovici (2004), Nascimento (2015), Prandi (2001), Castoriadis (1982). Tal interlocução busca apontar caminhos para dissolver ou entender, em uma perspectiva mais semovente, as fronteiras entre saberes e conhecimentos acadêmicos. Demonstra perceber que o imaginário afro-brasileiro, historicamente negado em sua formação, impõe suas representações de maneira arrebatadora, constituindo sensivelmente seu Eu. No decurso dessas reflexões, desafia-se a abrir mão da dualidade do pensamento moderno em direção a um lugar epistemológico que considere juntar o que antes se construía separado: a sensibilidade e a razão, por uma ciência mais inclusiva.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Paradigma emergente. Oralidade. Iemanjá.

### Para anunciar a busca

É o caminho da minha educação que me move a retomar minha vida acadêmica e seguir, o mais possível, o desejo de construir conhecimentos que considerem os sentidos e as sensibilidades como tão importantes quanto à razão, e que possam assim contribuir para a sociedade mais inclusiva e aberta a saberes historicamente marginalizados e de significativa constituição do imaginário amazônico.

Diante das produções históricas dos conhecimentos e saberes humanos, Oliveira (2016) nos provoca a refletir acerca da necessidade de um debate epistemológico que contribua para a construção de uma Ciência que possa considerar e legitimar saberes vividos, criados coletivamente nos grupos sociais marginalizados historicamente a serviço de uma ciência elitista, positivista, cartesiana, meritocrática, que não considera os saberes culturais, as subjetividades, as sensibilidades, os imaginários como criação



cultural, portanto histórico-social legítima, multifacetada, polissêmica, que alimentam e mantém a trama social vigente. Pensar criticamente questões desta natureza na Ciência pode contribuir para uma mudança de paradigma no processo histórico de construir saberes e conhecimentos, do qual não posso me furtar.

Na mesma proporção, desejo que este processo de construção possa contribuir para que eu mesma perceba o que, em minha constituição humana, profissional e acadêmica, revela a prisão no paradigma dominante, que aqui escolho chamar de gruta, termo que me faz mais sentido para uma alusão à alegoria da caverna de Platão. Reconheço que meu empenho individual em fazê-lo, parte da realidade coletiva e repercute nela.

Recorro ao pensamento de Santos (2010, p. 85-86) para expressar com mais profundidade o meu intento:

Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. (...) A qualidade do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem ele acede e o partilha.

Esse caráter autobiográfico da produção do conhecimento, que Santos (2010) atribui ao Paradigma emergente da ciência, ajuda-me a enxergar o que para mim fazia sentido sem aprofundamento teórico. Mais ainda, quando acrescenta a reflexão de que “se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo desconhecimento é auto desconhecimento” (p. 92). Sigo neste texto, caminhando pela trilha tênue entre um e outro: Semovência.

O que me proponho a fazer aqui é refletir acerca de como o paradigma da ciência moderna afetou-me/afeta-me, em que pese que esta reflexão, como alerta Santos (2010), seja mais avançada que a prática científica na academia e a minha própria prática científica, incluindo os processos de tessitura de ideias e escritura deste texto.

Para este mergulho, revolverei as águas de minhas memórias de infância, percorrendo o trajeto da minha vivência humana, que me trouxe até aqui, desde a temporada na gruta até o encontro com o olho d’água que me conduziu a Calunga





Grande<sup>1</sup>; e, assim, talvez apontar possíveis pontos de dissolução dos traços fortes e demarcados das fronteiras entre a ciência e os saberes que me proponho a investigar, criando também para mim um caminho mais suave e mais aprazível a ser contemplado em minha pesquisa.

Apresento, neste artigo, um diálogo entre as concepções dos principais autores, a saber Santos (2010), Oliveira (2016), Moscovici (2004), Nascimento (2015), Prandi (2001), Castoriadis (1982), com o objetivo de fundamentar minhas proposições.

### **Da saída da gruta: caminhos de olho d'água**

Nasci em 8 de dezembro, sob as bênçãos de Nossa Senhora Imaculada Conceição<sup>2</sup>. As mulheres da família materna, mais presentes fisicamente na minha formação, “nascidas e criadas” sob o esteio dos Padres Capuchinhos<sup>3</sup>, “ajoelharam-se” em agradecimento à Santa, porque conferiam a graça do momento à Sua proteção.

O primeiro parto de uma filha daquela família era também o primeiro parto de minha mãe, que, entre o nascimento dos raios de sol e a metade da manhã daquele dia, daria a luz a menina a qual escolheram chamar Lívida/Clara de Cristo/Cristã: Lívia Cristina. Poderia ter sido Lívia da Conceição, Lívida da Fecundação Imaculada, porém, ainda hoje, agrada-me e agradeço a escolha estética, mas também simbólica que meus pais puderam fazer. Clara Cristã, assim é forjado o início do meu surgimento neste mundo, primeiros traços de minha identidade com os votos, conscientes ou não, que meus pais puderam dar-me.

Antes, porém, em minha existência como feto, teria ainda outra história da minha História, a qual, agora (re)conheço, também contribuiu significativamente para a minha formação identitária, que no entanto só deixou de ser silenciada após o início da minha trajetória neste Programa de Pós-graduação em Educação, sendo relatada pela família em

---

<sup>1</sup>O Mar, segundo o dicionário Yorubá.

<sup>2</sup> Imaculada Conceição de Mari, padroeira do Brasil, é um dogma da Igreja Católica Romana. Segundo o Dogma, a Igreja confessa e crê que a Bem Aventurada Virgem Maria foi preservada do pecado original desde o primeiro instante de sua existência. <http://www.imaculada.org>. Consulta em 15 de julho de 2016

<sup>3</sup> Da paróquia de mesmo nome, localizada na Avenida Castelo Branco, com a também Avenida Conselheiro Furtado. Vizinhos à igreja se localizava a casa de meus avós maternos, onde nasci, morei por algum tempo e depois se estabeleceu como ponto de encontro diário. Local de boa parte das mais aprazíveis memórias da minha infância.



decorrência de terem conhecimento de meu objeto de estudo.

Conta a minha mãe que teria tido enorme vontade de assistir ao Festival de Iemanjá<sup>4</sup>, que naquela ocasião, 1975, ainda acontecia na Praia do Cruzeiro no Distrito de Icoaraci em Belém/Pará. Relata que toda a família se posicionou contra seu desejo, porém ela que “não era dessas coisas, não sei porque fiquei doida pra ir lá!”; e foi, a contragosto de todos, acompanhada de meu pai. Àquela altura, seu corpo todo já apontava para as horas do parto. Ao ver a multidão do povo de Santo<sup>5</sup> e os curiosos se aproximando da praia, disse: “parecia um círio aquela gente toda de branco, caminhando na direção do Cruzeiro”. No entanto, foi inevitável ouvir, internamente, as vozes da família sobre os perigos, de ordem física e espiritual, existentes ali. Desistiu. Logo após o ocorrido, nasci sob o signo de “outra”<sup>6</sup> mãe, a Mãe das Águas: Iemanjá.

Cresci com uma sensibilidade mediúnica em uma família extensa de muitos tios e primos, que em toda árvore genealógica negava, pelo menos à primeira vista, qualquer influência ou desvio religioso fora do catolicismo, apesar de toda a força dos batuques no imaginário amazônico. O perigo da mediunidade era o perigo do total desconhecido e fora do controle deste universo. Assim, fui ensinada a guardá-la nos meus porões internos para que “minha casa” mostrasse o aceitável mundo espiritual católico. Cresci o mais possível obediente a estas “leis”, tornando-me uma criança um tanto introvertida e reservada; pois talvez assim fosse possível não revelar o mundo invisível a que tinha acesso.

A menina que, na Conselheiro<sup>7</sup>, tomava banho de chuva de biqueira<sup>8</sup> em biqueira, brincava de roda, bom-barqueiro na porta da casa com amigos e primos, transportava bombeirinho de uma árvore para a outra (naquele tempo, em frente de quase todas as casas do quarteirão, havia uma árvore de acácia e, ao redor delas, onde flores amarelas formavam tapetes, havia bancos de madeira onde sentávamos para as conversas de final de tarde), brincava de pira e, parava o que estivesse fazendo, não importava se era a

---

<sup>4</sup>O Festival de Iemanjá acontecia no dia 7 para o dia 8 de dezembro, inicialmente em Icoaraci depois, pela popularização do evento, a extensão da praia não mais o comportou, foi mudado para Outeiro, segundo Cardoso Filho (2015).

<sup>5</sup>Povo de Santo, segundo Siqueira (1998), são as pessoas que fazem o Candomblé.

<sup>6</sup>Imaculada Conceição e Iemanjá sincretizam, por este motivo, considero que a “outra” não seja tão outra.

<sup>7</sup>Como abreviávamos chamar a rua da casa dos meus avós maternos, a Avenida Conselheiro Furtado.

<sup>8</sup>Calha das casas.



brincadeira preferida, que é a coisa mais importante para uma criança, para reverenciar a batida do sino da Igreja, rigorosamente às 18h; também não deixava de fazer o sinal da cruz, como que algo irresistível, todas às vezes que, ao longo do mesmo dia, passasse em frente da igreja.

O sagrado constituía-me pessoa a partir dessas vivências também. Havia um Deus fora de mim, ao qual deveria honrar, temer, respeitar e amar. Porém, algumas vezes, cumprir isto significava desrespeitar-me, não ouvir-me, não atender a minha necessidade infantil de, por exemplo, correr até quase voar... Além disso, significava não fazer contato com o mundo espiritual que não fosse o que a Igreja determinava.

Ainda assim, tinha um imperativo de compreender o mundo espiritual, desde muito cedo, uma vontade de me aproximar desse Deus fora de mim, o único permitido conhecer, e, a partir desse contexto cultural e social em que eu vivia, a igreja representava inicialmente a ponte para este contato. Mas, logo a ponte passou a ser também a escola, que era uma escola tradicional católica.

Sem desejar, em nenhuma hipótese, diminuir ou menosprezar a formação que recebi, já faz tempo, pude perceber o fatiamento que fez em mim; cisão que aprendi que me constitui e para a qual a escola contribuiu sobremaneira.

O fatiamento ou cisão na escola se dava em duas perspectivas: a primeira é que havia as coisas da igreja – Cristo, orações, freiras, valores morais, dogmas, penitências, louvores – e as da escola – da razão, do saber, do conhecer as coisas; a segunda cisão era de impactos mais profundos para mim, a da negação dos sentidos que davam lugar a processos de mediunidade crescia e, para edificá-la, mais ainda eu adentrava os dogmas do catolicismo, mais “disponibilizava-me a conversão”, mais afeiçoava-me à condição de prisioneira da gruta, fortalecida pelo sentido do meu nome, Clara Cristã.

Diante do que rememoro e relato, é possível observar que eu tinha um Deus tão conhecido, tão claramente definido: Ele era Pai Supremo, Salvador de amor incondicional, Fiel, Poder e Bondade, punir-me-ia dos pecados só se eu não me arrependesse e se não o desse o valor e respeito. Assim, meu imaginário foi fortemente delineado pela tradição Cristã dentro da minha gruta, aquele lugar escuro, cuja a incidência da pouca iluminação apresentava-me sombras de imagens projetadas, imagens rígidas, com contornos bem marcados, fixados, irremediáveis, imutáveis; imagens,





portanto, secas do líquido da Vida. Estava acorrentada a esta visão da realidade em que pouco era possível visualizar além, das demarcadas fronteiras do conhecimento, da Verdade da Ciência Moderna.

Sobre o paradigma da Modernidade, Santos (2010, p. 21) acrescenta ser um paradigma de modelo global e totalitário de racionalidade que

[...] admite variedade interna mas que se distingue e defende, por via das fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento científico (e, portanto irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades.

Mais adiante, Santos (2010, p. 24) diz “a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências de nossa experiência imediata. Tais evidências, que estão na base do conhecimento vulgar, são ilusórias”.

Só agora pude ver a gruta com outros olhos... E posso perceber que esta experiência me motiva hoje a problematizar o conhecimento humano. Tal reflexão me leva a uma visão mais crítica do meu papel de pesquisadora na educação brasileira, principalmente amazônica, dando lugar a uma produção de conhecimento ao qual não se confere *status* de verdade absoluta, mas de uma verdade em processo, que reconhece e inclui verdades em movimento e que, portanto, inclui os sujeitos diferentes, os historicamente marginais e suas experiências cotidianas.

A desconsideração da sensibilidade, ou a preponderância da razão sobre esta, separa senso comum de conhecimento científico, também pessoas “comuns” e saberes menos privilegiados de intelectuais e academia (escolas e universidades). Esta maneira de fazer educação ainda é viva e entranhada em nosso sistema escolar atual, que manifesta isto quando mantém os caracteres classificatórios, elitistas e disciplinatórios. E mais ainda, é entranhada em outras esferas sociais, cindindo saberes de espaços acadêmicos, institucionalizados, formais, os quais tem como foco o conhecimento sistematizado historicamente e dos espaços não formais ou não escolares.

Tal cisão, entre sensibilidade e racionalidade, entre o vivido e o pensado, formou e forma nossos modos de pensar, sentir e estar no mundo. Habita as salas de aula, tanto quanto as praças, os presídios, as igrejas, os comércios, os lares, ainda hoje a expressão de uma ciência que legitima uma verdade única, universal e imutável, uma verdade que





busca a universalidade e não a diversidade; a igualdade e não a diferença. Esta visão dicotômica de mundo aponta clara divisão de classe, relações de poder e manutenção do *status quo* na e pela ciência, na e pela sociedade.

De volta as lembranças que constituíram minha identidade, a infância que vivi ainda apresenta outras faces. Durante toda a minha infância, com a sagacidade própria de criança, ouvia “a boca pequena” as vozes das pessoas de meu meio social: “*ela é filha de Iemanjá, cuidado com as águas, Iemanjá pode levá-la*”. Eu tinha medo de alguém que pudesse levar-me para longe de meus pais. E esta Iemanjá, quem seria Ela?

Em meio a isso, as águas mnemônicas trazem-me outros registros, outras memórias de menina. Recorrentemente ouvi os relatos do meu primeiro afogamento, no primeiro ano de vida, na primeira vez que entrei no mar. A experiência gerou um pensamento de confirmação da tal revelação de descendência da Orixá na família e uma maior proteção contra o Mistérios do Mar, as religiões de tradição afro-brasileiras e toda a sorte de tambores e batuques. Não aprendi a nadar para não entrar nas Águas. Ainda assim, mesmo com os cuidados atentos neste sentido, a família não evitou um novo afogamento dos 6 para 7 anos, e um outro aos 15 anos.

Na ocasião deste último afogamento, um dos jovens que acabara de conhecer, e nunca mais encontrei na vida, disse-me: “tu não podes entrar assim, precisas pedir licença para a Dona das Águas para entrar, ela quer te levar porque gosta dos filhos perto dela”. Parecia-me assustador que, aquele menino como eu, que nunca tinha me visto antes, pudesse revelar tudo que havia ouvido naquele tantinho de vida e ensinar-me a lidar com a situação. Fazia sentido o que dizia e, de algum lugar que não sabia, vinha um sossego com aquela notícia. Era como se algo se acomodasse dentro de mim. O jovem, quase que desconhecido, havia me pegado pelas mãos e me levado a um olho d’água ignorado dentro da minha conhecida gruta. Um olho, como os seios fartos de Iemanjá, cuja pujança conduzia-me inconscientemente a um fluxo das águas que jamais entenderia existir na ocasião, mas que me lembrava da ligação com algo que fui incansavelmente ensinada a esquecer, sem bem conhecer: a conexão com a natureza Divina das Águas, com minha descendência espiritual de Iemanjá.

Dali em diante, o aprendizado passou a fazer parte do ritual de entrar nas Águas. Desde então, confiro 25 anos sem afogamentos, ganhei algo que chamei de respeito pela



Natureza/Orixá. No início, um “ritual secreto”, junto com o sinal da cruz, um “com licença” silencioso, depois um “com licença Senhora das Águas... Iemanjá...”, agora um “com licença minha Mãe Iemanjá! Odoya<sup>9</sup>!”.

Diante da certeza da verdade espiritual católica, que racionalmente conhecia, aprendi a temer o desconhecido aspecto espiritual que residia em ser filha da Orixá. Ao mesmo tempo, embora algumas vezes negasse, havia uma quase que insuperável força que atraía-me para ele, manifesta na atração pelas Águas. A dualidade constituinte do pensamento Moderno, segundo o qual aprendi a pensar foi, e ainda é em muitos momentos, imperativa em seus “ou... ou...”: ou Deus único e verdadeiro, ou o Panteão Afro-brasileiro, ou Deus Pai, ou Deusa-Orixá Mãe, ou a cultura dos seus saberes não escritos, ou a legitimidade documental da bíblia. Sem saber que o fazia, separava tudo isso em mim em pensamentos excludentes, e me separava das vozes que ouvia, do invisível que via, da minha origem ancestral.

Com a entrada vertiginosa na adolescência, a saudável e arrebatadora rebeldia que nos provoca a vontade de rompimento com tudo posto, veio o rompimento com a igreja católica e suas contradições inerentes junto com a busca por novos caminhos espirituais, que lentamente foram sendo mais abertos as minhas percepções sensoriais e mediúnicas. Mais um passo na direção de observar e sentir o fluxo das águas para fora da abertura da minha gruta, o jorro, que escorria do olho-seio d’água, alargava-se e ganhava mais volume. Com isso, meu pensamento também se alargava e incluía novas possibilidades de verdades.

Diante dessas questões, cabe-me refletir como esses pensamentos filosóficos que me formam desde que nasci, e que foram mais ainda forjados no percurso da minha escolarização, atravessaram-me, e atravessam-me, ao ponto de me fazerem desejar contribuir com a construção de conhecimentos que causem possibilidades de ruptura com o paradigma dominante de ciência. Não poderia ser diferente quando me proponho a estudar mais sobre Iemanjá e como se dá a educação de mulheres no terreiro de Candomblé a partir do mito da Orixá personificado e transfigurado em sua saia.

---

<sup>9</sup> Saudação à Iemanjá no Candomblé.



### **Em direção à Calunga Grande: caminhos para dissolver fronteiras**

Só o passar das águas do tempo, seguindo o fluxo do olho d'água para fora da gruta, fez-me aprender sobre a Orixá em mim, reverenciar o sagrado feminino ancestral que sou, além de reconhecer as qualidades da “Grande Mãe” que são também minhas.

Acompanhando o fluxo das ondas da minha autoridade-Orixá-interna, parto agora das narrativas Yorubá para o entendimento de imaginários do feminino em Iemanjá, para contribuir com a ampliação do olhar, para uma educação que considere, como bem nos aponta Charlot (2000, p. 60), que “adquirir saber permite assegurar-se em certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente”. Fortalecendo, assim, a educação fora e dentro de mim.

Aqui, ponho-me à frente da Calunga Grande e, diante da incerteza e do Mistério que representa o Mar, aventuro-me a molhar as velhas imagens que conheci na gruta, ou seja, o que creio serem “as fronteiras em que a ciência moderna dividiu e encerrou a realidade” (SANTOS, 2010, p.72). Faço isto para que o vai-e-vem das ondas, os respingos d'água, possa diluir ou amenizar os vincos e os traços pré-definidos de tais imagens. Embora o tempo de exposição a esta experiência ainda seja exíguo, é possível que, no trajeto desta escritura, consiga aquarelar algumas delas.

Para isso é necessário, como convoca Santos(2010), deseurocentrizar o olhar e ir ao encontro da tradição afro-brasileira, mirando tornar visível saberes marginalizados.

O candomblé, a (re)criação da religião Yorubá no Brasil, é ancorada na tradição oral, resultado da diáspora africana no país, podendo obter diferentes contornos nos outros tantos países para onde os povos africanos foram conduzidos ao regime de escravidão; carrega o imaginário yorubano imiscuído do imaginário indígena e europeu, das condições geográficas, políticas e sociais que aqui se estabeleciam; emerge da necessidade imperativa de sobreviver aos maus tratos e se conectar com a força sagrada e sua terra natal.

A tradição oral Yorubá dá lugar de destaque ao feminino, a “transmissão dos saberes [é conferida] aos idosos e às mulheres nas comunidades africanas, reconhecidos como guardiões da tradição” (PADINHA; FARES, 2013, p. 51), sendo estes os que criam





e recriam o imaginário afro-brasileiro no terreiro. Padinha e Fares (2013) nos chamam atenção ainda sobre a importância da oralidade para este povo e sua relação com a Orixá:

A oralidade dá sustentação às histórias humanas e sagradas desses povos. [...] A relação dinâmica com o ancestral não o segrega no passado. Pelo contrário: o ancestral – histórico mítico, orixá – está presente no dia a dia do fazer humano. Ele é o elo que liga o Yorubá ao mundo sagrado, orun (PADINHA; FARES, 2013, p. 45).

É possível ver aqui a “dinâmica relação” com o sagrado ancestral viva no cotidiano do povo de santo da movente na tradição Yorubá, de modos que não há separação entre o Panteão e os seres humanos, seus filhos, uma vez que os Orixás tiveram vida humana e apresentam características desse Reino da natureza.

Prandi (2001), ao catalogar a Mitologia dos Orixás, mostra claramente como o mito revela isto ao narrar que foi Exu o responsável em ajuntar todas histórias de sofrimento e glória do povo iorubano, incluindo humanos, animais e Orixás – para que a partir delas, fosse constituído o Ifá, o oráculo usado para responder às perguntas do povo de santo em momentos de dúvidas, aconselhamentos, conflitos... O Ifá guarda e sinaliza às necessidades de oferendas, sacrifícios, caminhos a serem seguidos conforme a necessidade do orixá e do consulente.

Tal relação dinâmica revela também sobre a impossibilidade das ideias de imutabilidade e ordem rígida do Paradigma dominante. Essa constante movência da tradição, que se atualiza no cotidiano, no Candomblé, sustenta a necessidade urgente de uma produção de conhecimento sobre esses saberes que, para além da ideia do rigor matemático, das predições, dos pressupostos da ciência moderna, dê lugar a um conhecimento mais amplo e inclusivo.

Reavivando o campo das poéticas da voz, Padinha e Fares (2013) nos dizem que “a poética afro-brasileira da voz cria um território de resistência às invisibilidades, ela tem sua gênese no desejo de reparar sucessivas perdas da memória e da identidade negra” (p.49 e 50).

As narrativas vão habitar em tudo que é vivo e movente no universo feminino sagrado e, nesta perspectiva, as saias, signos de movimento e fluidez da indumentária do mito Iemanjá, signo do lugar de proteção e segurança relacionado à mãe, carregam referências importantes para esta pesquisa.





No terreiro de Candomblé, os símbolos relacionados aos Orixás se constituem como a encarnação dos próprios Deuses, assim o símbolo “representa a nova condição que o imaginário da pessoa iniciada assume; pessoal, social e culturalmente, ela pertence à coletividade [...] ao mesmo tempo em que são individualizados” (SIQUEIRA, 1998, p. 45), enquanto as narrativas míticas sobre a Orixá são o fio condutor, trilha de conchas a ser seguida para constituição de identidades.

É como essa representação do imaginário feminino que olhamos para a saia de Iemanjá, mas quem é Iemanjá a partir dessas narrativas? Cabrera (2004, p. 30) nos oferece uma boa tradução dessa Orixá para o planeta a partir da visão do candomblé:

Iemanjá é a Rainha Universal porque é a Água, a salgada e a doce, o Mar, a Mãe de tudo o que foi criado. (...) Sem água não existe vida. De Iemanjá nasceu a vida. E do mar nasceu o Santo, o Búzio, o verdadeiro orixá, O Santo que falou pela primeira vez e disse às criaturas o que deveriam fazer.

É possível perceber que as narrativas da tradição Yorubana nos trazem o importante papel de Iemanjá na Criação. Nada acontece sem passar pelos domínios de Iemanjá; é Ela, a Grande Mãe, uma significativa representação sagrada do feminino. Segundo as narrativas míticas, seu surgimento se deu quando Olodumaré-Olofim<sup>10</sup>, entediado com a solitária, árida e causticante vida na terra, a fez surgir:

Libertou as suas forças e a violência delas fez jorrar uma tormenta de águas  
(...)  
a água encheu as fendas ocas  
fazendo-se os mares e os oceanos  
(...)  
do que sobrou da inundação se fez terra  
Na superfície do mar  
ali tomou seu reino iemanjá. (PRANDI, 2001, p. 380).

Foi a partir Dela que toda a vida no planeta se deu: então, de seu enorme ventre que nasceram os demais Orixás e eles passaram a reinar por tudo que é vivo no planeta, governando o fogo, a agricultura, os ventos, os rios... dentre outros (PRANDI, 2001).

---

<sup>10</sup> Ser supremo, também conhecido como Olorum, conforme Prandi (2010)



Para a religião Yorubá, tramam-se, a partir desse mito, importantes representações sobre a criação do mundo, resolução de conflitos pessoais ou sociais e, mais tarde, para a constituição do Candomblé no Brasil.

Conforme as narrativas míticas, Iemanjá tem poder de adivinho de altíssimo nível, qualidade até então unicamente masculina, protetora das cabeças, mãe que repreende, consola e protege, preocupada com a família repreende os filhos, mas não aceita que ninguém fale mal deles, amazona atroz, guerreira, colérica, vingativa, soberba, dona das cabeças, signo de fertilidade, abundância e alto poder da cura. Essas características da Orixá despontam o que Nascimento (2015, p. 54) afirma ao falar sobre as representações sociais:

O modo de representar-se socialmente, é, portanto, constituído por símbolos, dos quais funcionam como codificadores e construtores de uma realidade que se delinea por meio das relações, que os sujeitos estabelecem com acontecimentos sociais. Esses símbolos se transformam em imagens mentais associadas a linguagem, cuja função é sistematização de uma realidade entre sujeitos e objetos sociais.

As narrativas do mito constroem o que Moscovici (2004) denominou de pensamento-ambiente: sobre características pessoais, psíquicas e comportamentais, interditos, relação com a autoridade, maternidade, poder. Neste trabalho, proponho-me a olhar esses pensamentos ambientes, gerados mais especificamente pelas saias de Iemanjá, signo que usa e que, sob minha ótica, mais representa o mito em sua principal transfiguração, O Mar, o que veremos nas duas narrativas que apresento a seguir:

Na primeira, “Iemanjá salva o Sol de extinguir-se”. Orum, o Sol, exausto por nunca dormir, estava a ponto de sucumbir, quando todos os Orixás foram chamados para tentar uma solução. Iemanjá a trouxe de suas saias, aquelas das quais nunca se sabe o que esperar, como é considerado o mar em seus mistérios recônditos, retirou debaixo delas raios de Orum que guardara e projetou sobre a terra. Tais raios se transformaram em um novo astro: Oxu, A Lua. Daí, então, graças à Iemanjá, deu-se o surgimento do dia e da noite, quando o sol pode descansar (PRANDI, 2010).

A narrativa me faz, mais uma vez, voltar a infância. Durante as férias escolares, em Mosqueiro, dentre os meus amigos, havia vários moradores da ilha que costumavam explicar que “a água escondia raios de sol durante o dia e os soltava à noite”, era por isso



que podíamos desfrutar dos quentinhos banhos de praia noturnos. De alguma forma, a força da imagem da tradição Yorubá teria alimentado a maneira daqueles mosqueirenses de explicar sua realidade e a minha de entendê-la?

A força da maternidade que de tudo cuida e que a tudo dá um bom lugar, que preserva, guarda, reserva, conserva e prevê, assim como a criação do ritmos/regimes da vida, contração e expansão, que como a respiração é necessária para o equilíbrio da natureza, das coisas, das pessoas... Do elemento que tudo cria, a Água, e do signo que o representa: o surgimento do dia e da noite.

Um vez que as filhas de Iemanjá são a própria Orixá e conservam, por este motivo, toda a sorte de características dela, em seu processo de educação constituem suas identidades a partir de representações construídas, negociadas, mantidas e legitimadas com e no grupo social do Ilê<sup>11</sup> do qual fazem parte, estando estes articulados e imiscuídos com suas autoridades correspondentes, seus Pais-Mães de santo, criando, portanto, uma rede que conecta os fios e produz a trama de seus sentidos.

Então, as narrativas se configuram como verdadeiros pensamentos ambientes que, como ensina Moscovici (2004), são ambientes míticos, como molduras, ainda que pela sua maleabilidade típica da material da tradição possam ganhar novas formas, que conduzem as formas, imagens como realidades de ser a filha da Orixá, criando assim essa realidade.

Outra narrativa mítica Yorubá mostra o simbolismo da saia de Iemanjá nas reminiscências afro-brasileiras no imaginário das filhas da Orixá como processo de educação no Candomblé. Abaixo, segue fragmentos da história “Iemanjá aterroriza Xangô”, coletada por Prandi (2010, 393-394):

Xangô, O filho de Iemanjá, era briguento  
E andava pelo mundo destruindo  
tudo o que aparecesse diante dele.  
Preocupada, Iemanjá foi vê-lo  
E o repreendeu por seu comportamento.  
(...)  
Xangô não gostou da reprimenda.  
Em resposta aos clamores de Iemanjá,  
Botou fogo pela boca, nariz e ouvidos.  
O corpo de Iemanjá começou a crescer diante do filho,

---

<sup>11</sup> Terreiro de Candomblé.



As espumas de suas saias se avolumaram assustadoramente,  
E levantou ondas, vagalhões e mares apavorantes,  
Que derrubaram Xangô e quase o afogaram.  
As ondas rugiam  
E ameaçavam toda a terra.  
Xangô se apavorou com a fúria da mãe.  
(...)  
Xangô agora teme e respeita Iemanjá profundamente,  
Anda na linha e faz tudo o que ela manda.

A realidade desta representação, segundo Moscovici (2004), convencionou uma forma de maternidade: que repreende inicialmente com seus clamores, mas que, diante da atitude de negação e descumprimento de seus pedidos, reage impulsiva e duramente. Essa representação maternal vai se tornar modelo a ser reconhecido e partilhado. Assim, uma filha de Iemanjá pode ser (re) conhecida no Ilê e fora dele pelo povo de Santo.

Outro aspecto da representação convencionalizada é a transfiguração da saia- mar das cálidas águas para as ameaçadoras ondas de rugidos apavorantes, descrição do mito tão presente em nosso imaginário que é comum ouvirmos dizer “o mar está bravo!”, “Iemanjá está furiosa, o que fizeram para ela que as suas ondas estão para derrubar?”. É possível, estando fisicamente diante do Mar, presenciar a passagem do quase silencioso ruído das Águas calmas para o rugido feroz, parece que se imiscuem o tempo mítico e o cronológico, sendo, por vezes, difícil perceber o instante em que Ela “virou” da calma para fúria; de repente, Ela, em suas saias, toma conta da praia.

Para o Candomblé, as saias de Iemanjá

se impõem com força irresistível. 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. As representações são re-pensadas, re-citadas, re-apresentadas. (MOSCOVICI, 2004, p. 36-37).

Por isso, é que, a despeito de toda a formação católica, meu corpo se asserenava diante das Ondas cálidas e estremecia do ruidoso som delas em formação ou quebrando na praia. Vivas, de alguma forma, na teia invisível do meu imaginário, as saias de Iemanjá sempre estiveram e guiaram o meu modo de ser e estar no mundo, no entanto minhas representações de Deus, construídas a partir de outra visão de mundo, outro paradigma,





não me permitiram reconhecer uma Deusa-Orixá em constante e inesperado movimento. Mistério. Calma e Fúria.

### **Mergulho nas Águas do imaginário afro-brasileiro**

Quando relato as minhas memórias de infância e sinalizo a representação que tinha de Iemanjá, como aquele ser que levar-me-ia para o desconhecido e tirar-me-ia da certeza para o risco, traço um caminho de me constituir pesquisadora a partir de uma nova epistemologia em que a relação com o saber e o sagrado seja mais humana e menos plena de certezas. Faço aqui, a cada leitura e cada palavra escrita, o exercício de quebra de paradigma do suposto conhecido para o (suposto?) desconhecido.

Essa quebra envolve também o questionamento do que é imaginário e do simbolismo como suporte das reminiscências da cultura afro-brasileira. Para tal debate, considero apropriado trazer o que postula Castoriadis (1982, p.156) sobre o imaginário radical, que é a

faculdade originária de pôr ou de dar-se, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação que **não são** (que não são dadas na percepção ou nunca o foram). [...] Raiz comum do imaginário efetivo e do simbólico. É finalmente a capacidade elementar e irredutível de evocar uma imagem. [...] Se dissermos que o simbólico pressupõe o imaginário radical e nele se apoia, isso não significa que o simbólico seja globalmente, apenas o imaginário efetivo em seu conteúdo. O simbólico comporta quase sempre, um componente “racional-real”: o que representa o real ou é indispensável para pensar ou para agir. Mas este componente é tecido inextrincavelmente com o componente imaginário efetivo. [...] Encontramos no núcleo deste imaginário e através de todas as suas expressões, algo de irredutível ao funcional, que é como um investimento inicial do mundo e de si mesmo pela sociedade com um sentido que não é “ditado” pelos fatores reais porquanto é antes ele que confere a esses fatores reais tal importância e tal lugar no universo que constitui para si mesma a sociedade.

Castoriadis (1982) chama atenção para o fato de que é o entretecimento entre o imaginário e o simbólico, que garante a sobrevivência da sociedade, é fundamental para a tradição Yorubá, que sem isto não permaneceria em movimento no Brasil nos cultos do Candomblé.

As imagens da Grande Mãe, evocadas aqui pelas minhas reminiscências afro-



brasileiras entretecidas de simbolismo, vão ao encontro da construção desse novo paradigma, que ora tratamos, e nos provocam a um mergulho nas Águas da tradição Yorubana para encontrar esses fatores não ditados pelo real do ponto de vista funcional, mas imaginário, o que, por sua vez, nos permite compreender como a sociedade encontra nesse imaginário o que Castoriadis aponta como complemento necessário para a sua ordem.

O paradigma, em que me eduquei e construí minha história de vida, move-me agora a abrir mão da dualidade, ou “Clara Cristã/Clara da Mãe Imaculada”, ou “Filha de Iemanjá”, em busca da inclusão e ampliação para qualquer coisa semelhante à integração de tudo que é e está disposto a mim, Clara Cristã, Mãe-filha da Pureza das Águas, de tal maneira que me sinto mais inteira agora.

Tal processo convida-me ainda a trazer para a minha produção científica um “foragido da ciência moderna, Deus, pode estar em vias de regressar. Regressará transfigurado, sem nada de divino, senão o nosso desejo de harmonia e comunhão com tudo o que nos rodeia e que, vemos agora, é o mais íntimo de nós” (SANTOS, 2010, p. 83). Um Deus Feminino, Deusa-Orixá, pode estar agora na minha vida e na maneira como eu me proponho a fazer educação, conscientemente mais viva e vibrante, convocando-me a ver a ciência e a educação dançarem como as Suas Ondas.

A chegada diante da Calunga Grande e também o mergulhar nela são assustadores pela sua grandiosidade, movimento, porém, ao mesmo tempo, há uma mansidão, placidez, abundância de vida e promessa de aconchego.

Posso me deixar molhar por essas águas e permitir que os líquidos percorram as superfícies (nas minhas e nas outras), varem pelas dobras, ocupem profundezas... Deixar que as fronteiras da realidade impostas pela paradigma da ciência moderna possam ser diluídas como que em uma aquarela, na qual as cores se perpassam, imiscuem-se e tornam-se outras.

Chega, enfim, o momento de despedir-me

Com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes (...), uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutas paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada. (SANTOS, 2010, p. 58).



Assim, tecer com outras filhas, simbolicamente, com as linhas, agulhas, conchas, pérolas, pedras, perfumes das oferendas, as saias da minha Mãe Ancestral Iemanjá, o processo histórico-social coletivo, no aprendizado de ser, sendo a própria Orixá, processo este imerso no afeto dispensado na vivência da tradição semovente. Isto significa deixar a si mesma fluir o leite até se transformar em Mar, poder andar à beira da saia da “Grande Mãe” e lançar-se a Calunga Grande da vida novamente...

### Referências

CABRERA, Lydia. **Iemanjá & Oxum**. Tradução de Carlos Eugênio M. de Moura. São Paulo: EDUSP. 2004.

CARDOSO FILHO, João Simões. **Dançando pra Iemanjá: Retornando ao Festival de Iemanjá: 1995 a 2013. Dinâmicas Sociais, Políticas e Religiosas, Numa Perspectiva Antropológica e um Olhar Hermenêutico**. Tese – Doutorado em Ciências Sociais- Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.

CASTORIADIS, Cornélius. **A instituição Imaginária da Sociedade**. Tradução de Guy Renaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DICIONÁRIO YORUBA. Disponível em: <<http://www.traducirportugues.com.ar2>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

INFORMAÇÃO sobre Nossa Senhora Imaculada Conceição. Disponível em: <<http://www.imaculada.org>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

MOSCOVICI, Serge. **O fenômenos das representações sociais**. (1 a 5). Representações Sociais: investigações em psicologia sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 29-88.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Um diálogo com o campo das representações sociais. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Representações Sociais e Educação: Letras Imagéticas III**. Salvador: EDUFPA, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Epistemologia: bases conceituais. In: **Epistemologia e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2016.



PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro; FARES, Josebel Akel. O tempo da Memória na “Cosmovisão” Africana. In: RODRIGUES, Denise Simões & FARES, Josebel Akel (Orgs.). **Memórias, Imaginários e Educação na Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2013.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso Sobre as Ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Agô Agô Logan**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1998.





# 2

## EPISTEMOLOGIAS OUTRAS



## EPISTEMOLOGIAS INSULARES: EDUCAÇÃO, CULTURA E AGRICULTURA NA AMAZÔNIA PARAENSE

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Isabell Theresa Tavares Neri

### Resumo

Este artigo possui o objetivo de relatar uma experiência educativa desenvolvida pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), um núcleo de ensino, pesquisa e extensão, vinculado à Universidade do Estado do Pará (UEPA), que atua em escolas e outros ambientes, como em uma casa de acolhimento, pertencente a um hospital público, na região metropolitana de Belém, que oferece alojamento a pessoas oriundas de municípios amazônicos, as quais se deslocam para a capital, a fim de realizarem tratamento de saúde. A atividade consistiu em abordar, de maneira interdisciplinar, o processo de produção da farinha de mandioca, escolhido como tema gerador por três educandas oriundas da ilha do Marajó. Os resultados apontam que o processo de produção da farinha de mandioca é ensopado de saberes oriundos das experiências colecionadas por essas mulheres em seus cotidianos que não podem estar apartados dos conteúdos escolares, uma vez que os mesmos vestem-se de sentidos, imaginários e símbolos para essas educandas e suas comunidades, de forma a significar os processos de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Epistemologia. Educação. Amazônia.

### Introdução

A América Latina, assim como outros continentes historicamente inferiorizados, pela visão de superioridade eurocêntrica, abriga, em seu seio, um manancial de povos com abundantes culturas, saberes e tradições (GALEANO, 2010).

A Amazônia se apresenta como um dos expoentes desta multiplicidade, obtendo uma “enorme importância em termos de diversidade cultural, chave para a compreensão de sua biodiversidade” (GONÇALVES, 2001, p.7). Atenta-se, deste modo, para o fato de a população amazônica padecer de muitas injustiças epistemológicas, sociais e políticas.

Estas iniquidades tornam principalmente as mulheres e crianças mais vulneráveis às ocorrências dos graves acidentes de escarpelamento, caracterizados como o “contato acidental de cabelos longos com motor de eixo rotativo de embarcações fluviais” (CUNHA et al., 2012, p.4), acontecimentos, estes, que podem causar perda total ou parcial do couro cabeludo.

As mulheres e crianças, acometidas pelo escarpelamento, são submetidas a um complexo tratamento cirúrgico, que pode durar meses ou anos, em um hospital público localizado



na região metropolitana de Belém. Como muitas são oriundas de comunidades e vilarejos fixados em municípios do interior amazônico, ao deslocarem-se para a capital ficam albergadas em uma casa de acolhimento chamada de “Espaço Acolher”, projetada pela Secretaria de Estado de Saúde Pública (SESPA).

Em 2011, este recinto recebeu, da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), equipamentos, mobiliário e uma equipe de professoras para garantirem a continuidade do processo de escolarização das mulheres e crianças escalpeladas, enquanto estiverem hospedadas na casa (MOTA, 2015).

A Classe hospitalar do Espaço Acolher conta com a parceria do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), que se caracteriza por ser um grupo de ensino, pesquisa e extensão vinculado à Universidade do Estado do Pará. Neste grupo, “os educadores [...] convivem com a diversidade cultural dessa população rural amazônica. “(OLIVEIRA; SANTOS, 2009, p.19). Desta forma, as práticas educativas nepeanas estão presentes tanto nas salas de aula, quanto em outros espaços socioeducativos.

Realizaremos, assim, um relato de experiência sobre uma atividade pedagógica realizada pelo NEP, que contou com a participação de três alfabetizadas, com idade entre 30 e 50 anos, oriundas dos municípios de Breves, Oeiras e Portel.

O encontro foi gravado, transcrito e posteriormente submetido à técnica analítica de conteúdo, procedimento que consiste em oscilar entre “o rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 1977, p. 9). Neste sentido, os relatos das educandas necessitavam de um olhar epistemológico sensível, no entanto, equânime com a rigorosidade que um método de análise exige.

A fim de embasarmos essas análises, o ápice nascente, deste trabalho, irá revelar-se em um diálogo sobre a concepção que permeia os saberes populares e a sua tentativa de romper com um longo histórico social e científico de omissão.

Esse processo de subalternização se aprofunda na problematização do pensamento abissal, buscando apontar as suas fendas e ensaiando novos caminhos epistemológicos para uma epistemologia pós-abissal, pautada em um projeto educativo emancipatório.

Uma educação para a emancipação exigida, principalmente, pelas mulheres que localizam-se em regiões do sul global, como a Amazônia. Deste modo, por meio de seus relatos referentes ao processo de cultivo da mandioca, legitimando a importância deste



tubérculo em suas esferas culturais, terapêuticas e gastronômicas, estas educandas demonstram a profusão que perscruta as suas epistemologias insulares.

### **Valorização dos saberes populares: construção epistemológica de um pensamento pós-abissal**

A contemporaneidade pós-moderna exige uma nova postura epistemológica. A renovação dessa epistemologia, depende, por sua vez, do reconhecimento dos saberes que estão presentes na vida diária de inúmeras sociedades (SANTOS, 1994).

Esses saberes, para Mota Neto (2008), são responsáveis por arquitetar, no seio de um determinado coletivo, valores, comportamentos, representações e códigos linguísticos que garantam um sentido de identidade a todos os sujeitos que convivem em uma mesma sociedade.

Segundo Japiassu (1986, p.15), o saber é:

Um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais-ou-menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino. Neste sentido bastante lato, o conceito de "saber" poderá ser aplicado à aprendizagem de ordem prática (saber fazer, saber técnico...) e, ao mesmo tempo, às determinações de ordem propriamente intelectual e teórica.

Percebemos, assim, que no conceito de saberes, lançado pelo intelectual, é a relação entre teoria e prática que permeia as ações humanas, desconstruindo, dessa forma, a errônea ideia de que homens e mulheres oriundos de regiões periféricas foram preparados apenas para o trabalho braçal, sendo incapazes de construir uma gnosiologia própria.

Para Oliveira e Mota Neto (2015, p. 15), a relevância de um determinado saber emerge quando a “[...] sociedade o considera que tem valor e merece ser transmitido”. Nesse aspecto, as epistemologias populares alicerçam as atividades diárias dos grupos sociais.

Não se pode esquecer que esses saberes, segundo Martinic (1996), também passam por um processo de abstração, constituindo o que o intelectual denomina como “sabedoria popular,” importante sustentáculo de uma identidade coletiva.





Em outros termos, esse saber acaba sendo internalizado pelos próprios sujeitos. Esses conhecimentos possuem “uma estrutura lógica e que se relaciona a um sistema global de compreensão” (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2003, p.54), elaborando, assim, múltiplas leituras de mundo.

Nesse aspecto, há um primeiro momento marcado pela empiria que posteriormente converge para um processo de sistematização. Deste modo, segundo Charlot (2002, p.60):

O sujeito do saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar. Essa atividade é também ação do sujeito sobre ele mesmo: tomar partido da razão e do saber é endossar exigências e proibições relativas a si próprio. Essa atividade implica ainda uma forma de relação com os outros, percebidos como comunidade intelectual.

Podemos pensar que tal percepção confirma a possibilidade de os sujeitos subalternizados serem capazes de mensurarem as suas próprias experiências cotidianas, no entanto enfrentam o desafio de superarem a marginalização, imposta pela ciência moderna, de suas racionalidades.

Brandão (1984, p. 4) indica que “a divisão social do trabalho faz de quase todos os mundos sociais da América Latina lugares onde o saber e a palavra que o conduz [...] são desigualmente repartidos de modo hierárquico.”. Ainda segundo o intelectual, ao contrário do que se imagina, o saber popular, intenso no cotidiano, precedeu o saber científico.

Lima (2007, p. 192) explica que:

[...] o ato educativo tem como foco localizado, a ação cotidiana, por se configurar como uma ação de produção cultural e um dos meios de invenção, reiteração e ressignificação de palavras, valores, ideias e de imaginários que permeiam a vida cotidiana. É por meio dos processos educativos que se constituem e se dinamizam no cotidiano que o ser humano pode ter consciência de quem é no mundo e de vislumbrar as possibilidades de inserção de uma vida com autenticidade e liberdade no contexto social.

Esse processo de conscientização, que sustenta o pensamento lógico das classes subalternas, nutre-se no campo da psicologia social. Em outros termos, as teorias das representações sociais vêm demonstrando que o raciocínio cotidiano apresenta uma



lógica complexa (MOSCOVICI, 2004).

Por sua vez, a complexidade que perscruta a estrutura dos saberes populares apresenta, também, como traço marcante, o imaginário. Para Castoriadis (1982, p. 142), “As instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um símbolo em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica”. Nesse aspecto, as imagens, récitas e revelações também fazem parte do imaginário popular.

Sendo assim, somos estimulados a refletir sobre a riqueza que os conhecimentos das populações amazônicas apresentam, reveladas em danças, mitos, lendas e culinárias que, longe de um superficial exotismo, retratam uma coleção de epistemologias exuberantes e vivas.

### **Projetando um pensamento pós-abissal**

Ao nos debruçarmos sobre regiões periféricas, como a Amazônia, encontramos uma flora e uma fauna diversificadas e, também, uma sociedade multifacetada. Essa pluralidade social é composta por negros (as), índios (as) e caboclos (as) que carregam, nos corpos de suas histórias, lutas milenares pela legitimação de seus conhecimentos, em meio à labiríntica globalização capitalista (LOUREIRO, 2001).

A luta pela certificação dos diferentes saberes pertencentes aos povos da floresta Amazônica nos leva a beber das reflexões de Arroyo (2003, p. 29) ao apontar para as “lutas pelos direitos humanos, às manifestações de mobilização coletiva vindas dos excluídos e dos oprimidos: olhar os processos de humanização que se dão nos movimentos sociais e nas experiências e lutas democráticas [...]”. Esse ato de humanizar manifesta-se na convergência entre educação e política, na busca de práticas educativas libertadoras.

As discussões sobre as novas pedagogias, que brotam no seio dos movimentos sociais, florescem ainda no período de 1970-80:

[...] o conjunto dos movimentos sociais em sua diversidade. Reações a currículos que os ignoram, ao material didático e literário que continua reproduzindo representações sociais, sexistas, racistas, inferiorizantes



que ainda chegam com o aval oficial às escolas públicas, do campo, das periferias, dos povos indígenas e quilombolas. (ARROYO, 2013, p. 4).

Podemos refletir, assim, que é cada vez mais premente a necessidade de colocarmos no centro, das rodas de diálogo educativo, as Mulheres, os Negros, os Índios e tantos outros coletivos inferiorizados por uma visão epistemológica moderna que prioriza apenas a sua sectária visão abstrata de educando (a), caracterizada por ser heterossexual, masculina, branca e cristã.

No itinerário do divórcio das práticas pedagógicas e dessa visão eurocêntrica excludente, bebemos do pensamento filosófico e educativo de Freire (1987, p. 42), o qual nos lembra que “diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos. Os homens [mulheres] se sabem inacabados. Têm consciência de sua inconclusão. Aí se encontra a educação mesma”. Em outros termos, a grande virtude do pensamento freiriano foi a de lançar luzes sobre as diferentes formas de os homens e mulheres sistematizarem os seus conhecimentos.

Nesse sentido, para Freire (2002, p. 15):

[...] pensar certo coloca ao professor ou mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela- saberes socialmente construídos na prática comunitária- mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

A preocupação freiriana em compreender como se concatenam os saberes populares com os conteúdos escolares, leva-no, com o seu pensamento, a muito mais do que atestar múltiplos conhecimentos, pois, de fato, há, por parte do educador, um reconhecimento das próprias didáticas do (as) oprimidos (as) (ARROYO, 2012).

Essa certificação transcorre a consciência de que “a educação do campo, indígena, quilombola, não se efetivará enquanto os educadores/as não a efetivarem em sua formação, em suas práticas docentes e pedagógicas” (ARROYO, 2015, p. 48). Podemos supor que essa efetivação deve ocorrer através de uma vigilância constante, no sentido de evitar que os saberes populares sejam sistematizados a partir de uma lógica científica moderna.

O que ainda mantém a fidedignidade da epistemologia moderna é o pensamento abissal:



O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: ‘o deste lado da linha e o outro lado da linha.’ A divisão é tal que o outro lado da linha desaparece como realidade, torna-se inexistente. (SANTOS, 2007, p. 79).

O contorno dessas linhas, ainda segundo o intelectual, traçam-se principalmente nos campos jurídicos e educativos. Em outros termos, não são recentes as lutas por parte das classes subalternas pela garantia de seus direitos territoriais, políticos e culturais. Compõe-se, assim, uma disputa multifacetada, que também busca o seu espaço no campo epistemológico.

Os grupos subalternizados tentam, portanto, romper com uma perversa negação de suas próprias existências, a qual é perpetrada pelas classes dominantes. “A divisão é tal que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, tornando-se inexistente, e é mesmo produzido enquanto inexistente.” (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 32). Nesse aspecto, as mulheres, crianças e homens oprimidos (as), clamam por uma coparticipação no sistema educativo.

Somos encorajados a refletir sobre o sistema educativo brasileiro, o qual propaga o paradoxo da exclusão/inclusão ao submeter as camadas sociais inferiorizadas a um processo educativo eurocêntrico, cristão e “civilizatório”, que, segundo o ponto de vista dominante, é capaz de “sofisticar” as mentes dos índios (as), quilombolas, ribeirinhos (as) e tantos outros, considerados como selvagens e rústicos.

Nesse sentido, esses grupos sociais, desagregados das políticas, constitucionalidades e epistemologias dominantes, não apenas almejam o espaço físico da escola, como também as suas próprias identidades pedagógicas. Para Morin (2007, p. 38), “o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional [...] o conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional”. Essa multiplicidade, que rompe com a hegemonia da epistemologia moderna, é o firmamento de uma educação para emancipação.

Segundo Santos (1996, p. 17):

O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através deles, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se





traduzem no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia. Educação, pois para o inconformismo.

Refletimos, assim, que o ato de rebelar-se é um dos ingredientes fundamentais para um projeto educativo emancipatório. Nesse sentido, divorcia-se de qualquer conformismo propagado pelo preceito educativo moderno que coloca a ciência em uma condição de redentora da sociedade, menosprezando, dessa forma, Outros conhecimentos que destoem da epistemologia eurocêntrica.

Esses múltiplos saberes encontram na autenticação do senso comum a sua fortaleza. Nessa perspectiva, Santos (2002, p. 10) aponta que essa trilha só pode ser percorrido “por um pensamento [...] habituado a transformar silêncios, sussurros e ressaltos insignificantes em preciosos sinais de orientação”, que é tecida a partir do entrecruzamento de inúmeras experiências, que carregam, por sua vez, múltiplos saberes (SANTOS, 2008), capazes de arquitetarem novas gnosiologias.

O reconhecimento de uma renovação epistemológica, no seio de um projeto educativo emancipatório, não deixa de decifrar o florescimento de um pensamento pós-abissal. Tal postura, para Santos e Meneses (2010, p. 53), “significa pensar a partir do outro lado da linha ser o domínio do impensável na modernidade ocidental”. Assim, uma educação emancipatória deve ser, ela mesma, pautada em um eterno conflito.

Uma estrutura conflitante marcada por três ângulos: o embate entre o multiculturalismo e o imperialismo cultural; a ciência enquanto uma simples técnica em contraponto com a sua edificação; a “queda de braço” entre o conhecimento regulação e o conhecimento emancipação, esse último, sob a perspectiva de uma ecologia de saberes (OLIVEIRA, 2008).

Sobre a dominação cultural eurocêntrica, Mota Neto (2015, p. 12) nos aponta que “a solidão da América Latina [...] seria, assim, fruto não apenas de um histórico de opressão e domínio colonial, mas, também, um modo de pensar a região que distorce a nossa história, nega a nossa cultura.”. Essa distorção representa, dessa forma, a negação de quaisquer forma de saber, cultura ou religiosidade que destoem de uma visão eurocêntrica.

A pedagogia intercultural crítica se apresenta como um contraponto a esse cenário. Nesse aspecto, o grande desafio “é desenvolver um currículo e uma pedagogia



multicultural que se preocupem com a especificidade mas que [...] digam respeito aos referentes para liberdade e libertação” (MCLAREN,1997, p. 71). Portanto, necessita-se de uma pedagogia dialógica capaz de conscientizar e indignar os (as) educandos (as) perante a sua realidade de exclusão.

O segundo enfoque, que está presente nas discussões sobre um projeto educativo emancipatório, repousa em uma crítica sobre a ciência enquanto técnica, ou seja, “há práticas de saber dominantes, assentes na ciência moderna ocidental, e práticas de saber subalternas, assentes em saberes não científicos, ocidentais e não ocidentais” (SANTOS, 2010, p. 158). Existe uma hierarquia entre essas práticas alimentada pelo fanatismo de que a ciência é a única capaz de resolver todos os problemas da humanidade.

A ciência enquanto edificação, por seu turno, assume que existem “outras formas de intervenção no real que nos são hoje valiosas para as quais a ciência moderna nada contribuiu” (SANTOS, 2010, p. 159). Nesse sentido, o modelo científico moderno possui limites, tanto internos quanto externos, apresentando a necessidade de o mesmo interagir com outras formas de conhecimento.

Sendo assim, a ecologia de saberes funda-se:

Na perspectiva das epistemologias abissais do Norte global, o policiamento das fronteiras do reconhecimento relevante é mais decisivo do que as discussões sobre as diferenças internas. Como consequência, um epistemicídio maciço tem vindo a decorrer nos últimos cinco séculos, e uma riqueza imensa de experiências têm vindo a ser desperdiçadas. Para recuperar algumas dessas experiências, a ecologia de saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural [...] (SANTOS; MENESES, 2010, p. 61).

Podemos refletir que essa tradução intercultural, não deixa de validar os conhecimentos ocidentais, mas sim, estabelece uma ponte entre os mesmos e outras formas de conhecimentos–não ocidentais, germinando uma epistemologia do sul, crucial para fortalecer a identidade cultural de regiões subalternizadas, como a Amazônia.

### **Epistemologias insulares a partir dos saberes e sabores da mandioca**

O processo educativo é marcado por uma sensível relação dialética entre educador



(a) e educando (a), no sentido de que há uma tessitura mútua de aprendizados e ensinamentos, que germinam tanto nos espaços escolares, quanto no seio do próprio cotidiano social (BRANDÃO, 2002).

A rotina das comunidades amazônicas não é diferente. Ribeirinhos, negros, índios e quilombolas são especialistas em múltiplas habilidades que perpassam pelas esferas do trabalho, da cultura, do imaginário e da gastronomia (SCHERER; OLIVEIRA, 2006). Riquezas de sabores, mitos, danças e quefazeres, os quais merecem uma epistemologia própria.

Com o objetivo de fomentar o protagonismo das epistemologias camponesas, ribeirinhas, indígenas, quilombolas, entre outras, aclamamos a consciência de que “nossa produção científica se tornará sistemática nas aproximações do real e, nessa sistematicidade, nosso esforço gnosiológico será fertilizado pelas lógicas da luta popular” (FREIRE; NOGUEIRA, 1999, p. 13). Desse modo, os esforços do (a) educador (a) popular concentram-se em promover essa integração com a realidade.

O primeiro passo didático para se promover o diálogo entre o conhecimento científico e o saber popular é o levantamento do universo vocabular dos (as) educandos (as).

Segundo Freire (1967, p. 111):

Este levantamento é feito através de encontros informais com os moradores da área a ser atingida, e em que não só se fixam os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo. Suas expressões particulares, vocábulos ligados à experiência dos grupos [...] As entrevistas revelam anseios, frustrações, descrenças, esperanças também, ímpeto de participação, como igualmente momentos altamente estéticos da linguagem do povo.

Consideramos, assim, que os momentos de diálogos realizados com os (as) educandos (as), apresentam-se como ocasiões de profundo aprendizado. Desenham-se como oportunidades de entrevermos os pontos de vista dos sujeitos oriundos da cultura popular que, por meio de suas vivências diárias, exprimem narrativas, sabedorias, práticas e palavras que não estão registradas nos livros didáticos.

Entre as tarefas presentes na rotina dos homens e mulheres ribeirinhos da Amazônia Paraense, ressalta-se o plantio da mandioca, uma importante fonte de



carboidrato para os (as) amazônicos (as), matéria-prima para a produção “de diversos tipos de farinha, de beijos, de bebidas fermentadas, [...] de condimentos como o tucupi e o arubé” (EMPERAIRE, 2008, p. 337). A vantagem de oferecer múltiplos gêneros alimentícios torna esse tubérculo um essencial artigo nos roçados das famílias campesinas paraenses.

Dentre esses víveres, o destaque é o preparo da farinha de mandioca, apresentando, assim, um “uso essencialmente alimentar [...] deixando de ser apenas a manutenção de uma cultura centenária, mas também, proporcionar a melhoria da qualidade de vida das pessoas que se envolvem com a atividade” (ARAÚJO; LÓPES, 2009, p. 5-6). Nesse sentido, o preparo da farinha de mandioca torna-se fundamental para fortalecer uma economia inepta que perscruta a realidade das classes subalternizadas na Amazônia.

Essa veracidade que se esquadrinha, portanto, no cotidiano das educandas que participam dos círculos de cultura nepeanos. São mulheres que conseguem sustentar, com muito suor, os seus (as) filhos (as), maridos e netos (as) por meio do cultivo da mandioca, tornando-se, assim, uma temática não apenas relevante, mas também timbrada por uma interdisciplinaridade capaz de englobar distintos níveis de alfabetização, o que consequentemente configura o processo pedagógico como significativo para elas.

A prática de uma pedagogia vultosa perscruta um sensível processo de conscientização, ou seja, “uma verdadeira captação correta e crítica dos verdadeiros mecanismos dos fenômenos naturais e humanos” (FREIRE, 1979, p. 50). Deste modo, as educandas foram estimuladas a narrarem sobre os seus saberes enraizados no processo de produção da farinha de mandioca.

Nesse sentido, memoramos os processos de codificação e decodificação, em que são usados:

Quadros, slides, filminas, etc... representativos das respectivas situações, que, da experiência vivida do alfabetizando, passam para o mundo dos objetos. O alfabetizando ganha distância para ver sua experiência: admirar, nesse instante, começa a decodificar (FREIRE, 1987, p. 6).

Supomos, dessa forma, que a objetivação da realidade se apresenta como crucial para uma pedagogia significativa, pois, permite que as educandas vivenciem um





distanciamento de suas realidades, fomentando a emersão das didáticas que estão presentes em suas tarefas diárias, como a produção da farinha de mandioca.

Apresentamos às educandas ilustrações que retratassem as etapas do processo de produção da fécula de mandioca, desde o momento em que se prepara a terra, para a plantação do tubérculo, até a chegada às casas de farinha.

Segundo as alfabetizandas:

Para plantar a mandioca tem que limpar bem a terra: tirar os matos todos, derrubar as árvores, primeiro as pequenas e depois corta com motosserra as grossas porque não dá para cortar com um machado é demais grossa, então, tem que cortar com motosserra. Aí espera mais de 15 dias secar aquele mato, quando tiver sequinho, aí coloca fogo, aí deixa arder bem tudinho aquelas árvores para ficar tudo queimado. Depois de queimado, aí vai fazer a colheita daqueles paus que queimaram, aqueles carvões, tudinho e joga para outra área que tá separada, já, só para jogar aquele lixo lá. Aí, no outro dia, é que vai cortar a maniva, um pedacinho, vai cavar e colocar aqueles dois pedacinhos de maniva e esperar de novo uma semana ou duas (A).

A gente roça e depois deixa secar, derrubar e depois queimar. Aí depois de queimado, a gente vai tirar os paus e depois vai tratar a maniva. Aí, depois, quando terminar de plantar, aí deixa completar um ano, a gente tira, para arrancar para fazer a farinha (F).

Observamos nos métodos descritos a significativa presença de um processo agrícola sistematizado, estruturação esta que apresenta um sistemático empirismo, apto a uma transcendência que tece a identidade cultural do cultivo da mandioca.

Presenciamos, nesse sentido, a existência de “saberes experienciais adquiridos no fazer cotidiano de homens e mulheres que, como seres de práxis, tornam-se atores sociais” (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2003, p. 54). As educandas demonstram, assim, por meio de suas práticas agrícolas a comunhão entre a ação e a reflexão que perscrutam as suas tarefas diárias.

Além disso, a heterogeneidade amazônica exprime-se nos variados epítetos que as mulheres ribeirinhas utilizam para referenciar a mandioca:

Tem uma mandioca que quando está madura, a pescada branca, é seis mês. A pescada branca é um outro tipo de mandioca, seis mês e já pode arrancar ela pra fazer a farinha, a mandioca é tipo aguada, a gente vai cevando ela vai aguando, fica bem branquinha (M).



Tem vários tipos de mandioca, a pecuí que é a mandioca amarela, tem uma roxa, tem as olhudás que chamam (F).

As falas das alfabetizadas expressam a relação dialética entre os sentidos e a razão. Em outros termos, estas mulheres utilizam percepções provenientes de cores, texturas e formas para costurarem as didáticas existentes no processo de plantio e colheita da mandioca.

Tal processo didático, portanto, é fruto de múltiplas vivências, as quais, para Monteil (1985 apud CHARLOT, 2000), estão congruentes com a “atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas e está sob a primazia da subjetividade [...]”. Nesse sentido, lançam-se luzes para as epistemologias presentes no senso comum.

O saber do senso comum, fertilizado pelas práticas cotidianas dessas educandas, rompe com o arquétipo científico moderno, buscando assentir “o reconhecimento da diversidade e pluralidade epistemológica” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 55). Nesse aspecto, desponta-se o afloramento de uma epistemologia amazônica a qual passa por constantes renovações de acordo com as necessidades socioculturais.

Uma dos problemas expressados pelas alfabetizadas e vivenciados pelas populações ribeirinhas amazônicas é o contínuo aparecimento de pragas na região:

Dentro de 15 dias, a planta da maniva começa a crescer. Quando dá mosquito na planta lá (Breves), a gente não faz nada. Quando dá essas praga, é esperar terminar porque não tem o veneno, pra combater. Quando a gente têm condições compra o veneno na cidade, eles trazem de outros lugares. É uns vinte reais o pacote (A).

Quando a gente percebe que a mandioca vai estragar, a gente faz logo a farinha para aproveitar para não estragar, tem muitas vezes que a mandioca apodrece desde a terra (F).

Meu pai gostava de mexer a roça assim: tirava maniva e replantava para fazer de novo, quando for para o outro ano, já tem de novo. Assim, tem que se organizar, eu divido a roça uma parte pescada branca, outra parte, outra mandioca para evitar que as pragas destruam tudo (M).

Os relatos das educandas proferem uma resistência contra as injustiças não apenas epistemológicas, mas também jurídicas/estatais, pois “o poder jurídico (ou estatal) assenta-se na teoria da soberania; é poder enquanto direito que se possui ou se troca [...] tem organização centralizada e é exercido do topo para a base” (SANTOS, 2002, p. 54).

Podemos pensar, dessa maneira, que as tentativas de transgredir a um governo



amazônico centralizado, o qual não fornece incentivos para os agricultores, familiares – principalmente as mulheres –, (FIGUEIRA; PRADO; GALVÃO, 2013), levam esses sujeitos não visibilizados a encontrarem, em seus saberes, caminhos para a manutenção de suas atividades agrícolas.

Os sujeitos oriundos de classes subalternas demonstram, então, a existência de múltiplas práticas educativas em meio às ações perpetradas em seus contextos sociais. Evidenciando, assim, não apenas a conquista de uma justiça equitativa, como o reconhecimento de suas próprias pedagogias (ARROYO, 2012).

Verifica-se, como exemplo, a vivência de didáticas na elaboração artesanal de seus instrumentos de trabalho:

Lá em Breves a gente usa duas opções: a faca para cortar a mandioca que é grande. Ou então, a gente compra um ralador para raspar a mandioca (A).

A gente pega, em Portel, esses alumínio de forno e só faz cortar um pedaço, faz igual a uma colher, corta e enrola bem e rala (F).

A gente também usa aquela colher de cabo curto, lá em Oeiras, que é R\$ 2,50, é muito rápido. É melhor que o terçado que corta a mão da gente. A gente corta com a faca a casca dura e só faz raspar com a colher (M).

Tais descrições nos apontam o egrégio vínculo entre educação e cultura. Para Brandão (2002, p. 21), “somos sujeitos do mundo da cultura [...] seres de direitos e de deveres, portanto, agentes culturais e atores sociais”. Deste modo, as práticas socioculturais atestam o sentido da criatividade na vida ribeirinha, capaz de exprimir inúmeras idoneidades, símbolos e valores a partir das diversificadas formas de se utilizar utensílios em uma determinada tarefa, como a de descascar a mandioca.

Vastas são, também, as maneiras de se lavar o tubérculo, processo este que as educandas ribeirinhas chamam de *cevar*:

Eu coloco em um tanque, a gente raspa, bem raspadinho, depois de lavar bem eu coloco de molho, tiro e cevo (A).

Eu coloco em um bacia, gosto de cevar bastante. Mas não é bom deixar a mandioca muito tempo de molho. Ela fica muito mole e fede demais (M).



Lá em Portel, a gente lava sabe como? Com a escova para sair toda a terra. O meu pai me ensinou assim, quando a gente lava bem a mandioca, ela sai roxa (F).

O que nos chama a atenção, nos presentes relatos, é a heterogeneidade que uma única tarefa pode abarcar. As mulheres ribeirinhas demonstram, em suas descrições, que a pluralidade de maneiras de se executar o ato de cevar a mandioca está embebida pelas peculiaridades culturais, sociais e simbólicas, maculadas no próprio seio da região amazônica.

A multiplicidade, que arquiteta as atividades habituais ribeirinhas, aflora de uma pedagogia do cotidiano. Nesse sentido, seus ambientes sociais delineiam-se como “espaços de organização social, política e produtiva e de produção simbólica, aspectos que fazem desse locus de trabalho [...] autênticas tradições, saberes e valores” (CORRÊA, 2003, p. 41). Em outros termos, o processo de produção agrícola afigura-se não apenas como a identidade profissional, também cultural e social dessas mulheres.

A oralidade, a corporeidade e a convivência entre as companheiras de labuta também são os pilares de um trabalho permeado por processos pedagógicos que, ao serem sistematizados, contribuem para o próprio bem-estar das educandas ribeirinhas, minimizando, por exemplo, os riscos de acidentes em processos como o de ralar a mandioca:

Lá em Breves, tem uma bola que tem umas perninhas, chamada de barista. Essa bola, ela tem uma correia ligada a um motor e coloca óleo ou gasolina, aí o motor vai girando e a gente vai metendo a mandioca para ralar (A).

É melhor com o motor do que o ralador, eu já sofri muito cortando a mão. E mesmo com a mão cortada, ainda tinha que amassar o açaí. A mão da gente fica inchada, parecia queimadura (F).

Os relatos parecem concordar com a importância que a bola/motor/catitu carrega, em relação ao ralador que ocasiona muitas lesões nas mãos, preservando as mulheres ribeirinhas de possíveis incidentes.

Porém, ainda que esse instrumento seja de profunda relevância para facilitar o trabalho das mulheres ribeirinhas, por conta do alto custo da gasolina, elas não encontram outra saída a não ser recorrerem a utensílios extremamente cortantes, contribuindo, muitas vezes, para a possibilidade de ferimentos durante o trabalho.





Um outro apetrecho tão importante quanto o catitu, para as mulheres ribeirinhas, é o tipiti:

Lá em Oeiras é assim: eu coloco no Tipiti a mandioca ralada para enxugar, tem uma fazendeira perto da minha cidade que faz de Miriti. A gente não sabe fazer, por isso compramos. Não é caro, custa uns dez ou quinze reais (M).

Lá em Portel, a gente a costuma colocar na prensa depois que enxuga, tira da água e depois coloca na prensa e depois a gente vai coar, para torrar (F).

Eu também coloco na prensa, ela é mais rápida que o Tipiti. A gente faz ele de tala (A).

Após os procedimentos de cevar e esmigalhar a mandioca, o tubérculo necessita ser prensado, a fim de retirar a umidade do mesmo. Nesse sentido, a importância do catitu, uma espécie de cesto usado para comprimir a massa de mandioca (MURPHY, 2004), torna-se crucial.

No entanto, uma outra opção também apresenta-se: a utilização da prensa. Esta, para duas educandas, acelera o processo de separação entre a massa da mandioca e o seu líquido, por elas considerado venenoso.

Apesar de todas as etapas de produção da farinha de mandioca apresentarem, no seio da agricultura amazônica, uma notabilidade social, cultural e pedagógica, a etapa da “torra” apresenta um protagonismo considerável para as mulheres ribeirinhas:

Cada família possui a sua casa de farinha. Quando não tem, se faz na casa do vizinho (F).

Para torrar a farinha, é preciso fazer primeiro o fogo para aquecer o forno e depois vai colocando aos poucos a massa no forno. Em quinze minutos, está escaldada e depois vai torrar a farinha (A).

Para Coutinho (2015, p. 228), a casa de farinha é “um espaço de sociabilidade, troca, troca de informações sobre técnicas, e se configura como o lócus ideal para a realização de qualquer análise que trate de reciprocidade, solidariedade e hábitos alimentares”. Observamos, desta forma, um espaço que ultrapassa a conjuntura econômica, alcançando instâncias sociais e culturais para os sujeitos envolvidos.

O prisma sociocultural é célebre principalmente na representação da farinha como um cabedal gastronômico, expresso no hábito de se preparar o beiju:



A massa pode ser feita com a farinha escaldada. É igual como a gente coloca no forno, a farinha. Separa a massa e depois de torrada a farinha, tempera e coloca um pouco de sal ou açúcar, depende do gosto. Tem muitas vezes, que eu faço em casa, passo manteiga e coloco na frigideira, mas eu não coloco muita massa porque, se colocar muita massa, não cozinha (M).

Lá em Portel, a minha família costuma colocar o Beiju na folha da bananeira. Tem dois tipos de beiju: a gente tem que primeiro escaldar a farinha e depois que estiver escaldado e temperado com castanha descascada, com um pouco de manteiga coloca no forno. Tem também um beijuzinho que é “chato” que a gente seca quatro ou cinco vezes para fazer (F).

Lá em Oeiras, nós faz da massa mesmo. A gente não escalda, nós faz da massa crua mesmo. Fazendo o beiju da massa da mandioca. Tem que saber diferenciar o beiju Chica do pé de moleque. O pé de moleque é feito da massa crua. Tem um beiju bom que é o da Cueira (fibra e pedaços mais duros da farinha coada) depois que tu seca a Cueira, tu pila ele sai aquela linda poeira dele, você coloca no sol para secar e pode fazer até mingau (A).

O Beiju espelha a criatividade da culinária amazônica. A descrição de Hue (2008, p. 64), na época do Brasil Colonial, indica que essa iguaria já era feita “a partir da farinha fresca [...] era comida de índio, mas ao ser reinventado pelas mulheres dos colonos tornou-se fino”. Deste modo, as mulheres ribeirinhas, por meio de seus saberes gastronômicos, ajudam a resistir, mesmo com a interferência da cultura colonialista, uma tradição amazônica valorosa.

No entanto, o preparo de tal iguaria está longe de ser homogêneo, os relatos das educandas expressam que as suas vivências e culturas diferenciadas convergem para uma porção de maneiras de se preparar o beiju.

Para Brandão (2002, p. 24-25), o ato de nutrição “transforma-se, em nós, em um extraordinário leque de alternativas de experiências de comunicação [...] um rico e não raro difícil gesto social”. Nesse aspecto, o preparo do beiju é atravessado por relações sociais e momentos de ação e reflexão.

Arquiteta-se, assim, uma práxis da mandioca que aufere, também, a esfera da alopatia, como relata a educanda:

Dizem que a casca da mandioca é muito boa para a espinha. A gente pode passar no rosto da gente a casca da mandioca, sem problema. Para



acabar como a espinha. Tem que passar durante uns três minutos. A gente lava e acaba com a espinha (F).

Observamos que os saberes medicamentosos, traçados pelas educandas ribeirinhas, exprimem uma medicina própria dos povos da floresta na Amazônia. Segundo Rodrigues (2010, p. 1), “antes mesmo que o prestígio da medicina científica nos parecesse intrínseco, uma grande variedade de concepções curativas circulavam em meio à população do novo mundo”. Estas noções terapêuticas, no contexto de uma região amazônica preterida, ajuda a manter a sobrevivência de suas populações.

Percebemos, desta forma, que a mandioca personifica uma importância plural para estas mulheres ribeirinhas, transitando por prismas culturais, econômicos, gastronômicos e medicinais. No entanto, a própria vertente biológica do tubérculo, também é heterogênea, apresentando, por exemplo, uma variação chamada de macaxeira:

A macaxeira é diferente da mandioca, a gente tem que plantar em um lugar separado. Tem umas macaxeiras que são bem brancas e outras amarelas, elas são chamadas de manteiga (A).

A gente faz a farinha de tapioca da macaxeira. O mingau da macaxeira, também é bom, joga um leite e fica gostoso. A casca da macaxeira é mais dura que a casca da mandioca. Uma vez o meu primo trouxe um monte de mandioca pensando que era macaxeira, coloquei na panela de pressão e nada de amolecer. É Amarga, eu disse que não era macaxeira, era mandioca. E faz mal mandioca cozida (M).

A gente costuma assar a macaxeira em casa e amassar. A gente jogava a macaxeira embaixo do forno da casa de farinha, fazia para o meu pai que só gostava de comer depois que terminava a farinha (F).

As educandas demonstram que, por meio de seus saberes, são capazes de arquitetar um arcabouço teórico que sublima-se; tornando-se, deste modo, uma compleição independente, responsável por guiar as tarefas agrícolas em suas comunidades, deliberam, assim, estratégias como a de delimitar espaços para a macaxeira e para a mandioca no roçado.

A explicação, por parte do saber científico, para justificar as diferenças entre a macaxeira e a mandioca é a presença do ácido cianídrico que, na primeira, encontra-se em doses mais modestas em comparação a sua presença na segunda (BARGHINI, 2004 apud SILVA, 2008, p. 37), por isso uma das alfabetizadas sinaliza para o perigo de se cozinhar a mandioca de forma indevida.



A consciência, por parte das mulheres ribeirinhas, sobre a composição biologicamente sortida do tubérculo, por meio de suas experiências cotidianas, demonstra que o senso comum, ao contrário do que a ciência moderna defende, apresenta uma gnosiologia profusa que oferece um sentido à comunidade que a edifica.

Para Santos (2008, p. 55), “o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato”. Assim, com intuito de dissipar relações mecanizadas entre ser humano e etologia, torna-se urgente se alicerça uma constelação de saberes.

Assim, múltiplos saberes são notáveis nas práticas educativas embrenhadas no processo de produção da farinha de mandioca, protagonizado por estas mulheres ribeirinhas que, entre corporeidades e oralidades, expressam suas pedagogias e suas epistemologias.

### **Considerações finais**

As vivências diárias de mulheres e homens que habitam em regiões periféricas como a Amazônia foram, durante muito tempo, enrustidas pelo pensamento científico moderno.

A ciência moderna sempre julgou possuir a primazia do conhecimento tornando-se, por isso, sexista, eurocêntrica e metafísica, perpetrando, assim, um epistemicídio sobre diferentes povos, como os que vivem na Amazônia.

A negação da diversidade epistemológica é proporcional às violências políticas, sociais e jurídicas experimentadas por grupos subalternizados, entre eles as mulheres na Amazônia, as quais não apenas são impedidas de estudar, como também são ceifadas de saúde, moradia e saneamento básico de qualidade.

Nesse sentido, a luta por equidade jurídica, maior participação feminina na esfera política e o empoderamento social das mulheres alinhava-se ao direito de um espaço no campo do conhecimento.

O êxito feminino no prado gnosiológico urge, por outro lado, não apenas por uma ocupação física na escola, exige, muito mais do que isso, a legitimação de suas próprias pedagogias, forjadas a partir de ricas vivências cotidianas.





A respeito da esfera cotidiana, o campesinato amazônico é o retrato de uma cultura viva, perpetuada por meio das atividades polivalentes que se desenham em sua instância, como por exemplo, no cultivo da mandioca, tubérculo que se apresenta como importante elemento nutritivo, medicinal e econômico para muitas famílias de agricultoras e agricultores na Amazônia.

No contexto alimentar, o mesmo é matéria-prima para o preparo da farinha, do beiju, do mingau, entre outras variações gastronômicas que carregam, em suas etapas de enredamento, múltiplos saberes populares propagados principalmente pelas mulheres das famílias ribeirinhas.

Emerge, nesse sentido, uma epistemologia feminina insular, marcada por uma constelação de saberes que, ao entrelaçarem-se, formam uma tessitura de autonomia, visibilidade e resistência para essas mulheres acostumadas a derramarem diariamente suores e lágrimas que regam os seus roçados e garantem frutíferas colheitas em meio à penúria amazônica.

### Referências

ARAÚJO, João Sebastião de Paula; LOPES, Clarindo Aldo. **Produção de farinha de mandioca na agricultura familiar**. Rio de Janeiro: Programa Rio Rural, 2009.

ARROYO, Migue. Pedagogias em movimento-o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem fronteira**, v. 3, n. 1, jan/jun, 2003.

\_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em revista**. Curitiba, n.55, p. 47-68, jan/mar, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. **A educação como cultura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.



CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre, n. 4, p. 432-442, 2002.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Comunidades rurais-ribeirinhas: processos de trabalho e múltiplos saberes. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: Eduepa, 2003.

COUTINHO, Andrea Lima Duarte. A feitura da farinha: notas etnográficas de uma farinhaada no alto do sertão da Bahia. In: DENARDIN, Valdir Frigo; KOMARCHESKI, Rosilene (Org). **Farinheiras do Brasil**. Tradição, cultura e perspectivas da produção familiar de farinha de mandioca. Matinhos: UFPR Litoral, 2015.

CUNHA, Caio Barcellar. et al. Perfil epidemiológico de pacientes vítimas de tratados na Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará. **Revista Brasileira de Cirurgia Plástica**, v. 27, n. 1, p. 3-8, 2012.

EMPERAIRE, Laure. O manejo da agrobiodiversidade: o manejo da mandioca na Amazônia. In: BESUSAN, Nurit (Org). **Seria melhor mandar ladrilhar? Biodiversidade: como, para que e por quê?** 2. ed. São Paulo: Peirópolis; Brasília: Editora UNB, 2008.

FIGUEIRA, Ricardo Rezende; PRADO, Adonia Antunes; GALVÃO, Edna Maria. **Privação de Liberdade ou atentado à Dignidade escravidão contemporânea**. Rio de Janeiro: Mauad, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como uma prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Conscientização** teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer teoria e prática em educação popular**. 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.



GALEANO, Eduardo. **O século do vento**. Trad. Eric Nepomuceno. São Paulo: LePM Pocket, 2010.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2012.

HUE, Sheila Moura. **Delícias do descobrimento**: a gastronomia brasileira no século XVI. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Alves, 1986.

LIMA, Adriane Raquel Santana de. **Cartografias de saberes nas práticas educativas cotidianas do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra-MSTna Amazônia Paraense**. 2007, 256.f. Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação em educação). Universidade do Estado do Pará, 2007.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Pressupostos do modelo de integração na Amazônia Brasileira aos Mercados Nacional e Internacional em Vigência nas últimas décadas: a modernização às avessas. In: COSTA, Maria José Jackson (Org). **Sociologia na Amazônia Debates teóricos e experiências de pesquisa**. Belém: UFPA. 2001. p 47-71.

MARTINIC, Sergio. **Saber popular e identidade**. In: Educação Popular. Utopia Latino Americana. São Paulo. Cortez: EDUSP, 1994.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. Trad. Catarina. E.F.da Silva; Jeane Sawaya. São Paulo: Cortez, 2007

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigação em psicologia geral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOTA, Denise Corrêa Soares. **Portfolio Espaço Acolher**. Belém: SEDUC, 2015.

MOTA NETO, João Colares da; OLIVEIRA. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org). **Cartografias ribeirinhas** saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém: EDUEPA, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação no cotidiano do terreiro saberes e práticas culturais do tambor de Mina na Amazônia**. 2008, 196f. Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação em educação), Universidade do Estado do Pará, 2008.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Saberes culturais em práticas de Educação Popular na Amazônia paraense: contribuições para uma epistemologia do sul. In:





Oliveira, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **Cadernos de atividades pedagógicas em Educação Popular** Relatos de pesquisas e de práticas educacionais. Belém: Supercores, 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação Popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015, 370f. Tese de doutorado (Programa de pós-graduação em educação). Universidade Federal do Pará, 2015.

MURPHY, Yolanda. **Women of the forest**. Nova York: Editora 30<sup>th</sup> anniversary, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura e Educação**. 2.ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato. A cultura Amazônica em Práticas Pedagógicas de Educadores Populares. In: **Caderno de atividades pedagógicas em educação popular** relatos de pesquisas e de experiências dos grupos de estudo e trabalho. Belém: UEPA, 2009.

RODRIGUES, Silvio Ferreira. Senhores da cura: negociações e conflitos no diversificado universo da cura no extremo norte do Brasil-1889- **Arquivo público do estado de São Paulo**. São Paulo, n.44. out.2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice o social e o político na pós-modernidade**. 7.ed. Portugal: Edições Afrontamento, 1994.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edimilson Santos dos. **Novas perspectivas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **Para além do pensamento abissal das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos estudos. São Paulo, nov,2007.

\_\_\_\_\_. Um discurso sobre a ciência. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo para uma nova cultura política**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_; MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHERER, Elenise; OLIVEIRA, José Adelmir (Org). **Amazônia: políticas públicas e diversidade cultural**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.





SILVA, Henrique Ataíde. **Mandioca, a rainha do Brasil?** Ascensão e queda da Manihot esculenta em São Paulo. 2008. 168.f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em História Social)- Universidade de São Paulo, 2008.



## ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA SOBRE A DIVERSIDADE DE SABERES E O CURRÍCULO: AUSÊNCIAS E DESAFIOS

Marcileno Nunes Lima

### Resumo

Este estudo tem como principal objetivo analisar a importância dos diferentes saberes e sua relação com o currículo. Focalizamos os saberes populares vivenciados na Ilha de Pacamorema, localizada no município de Curuçá (PA), e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. Pretendemos, ao discutir os dados obtidos com a pesquisa bibliográfica, não apenas dar espaço à educação e aos saberes populares da referida ilha, mas também descrever alguns saberes inscritos através das práticas culturais de tal localidade, que podem ser analisados e estudados nas instituições escolares de forma a contribuir para a diversidade do conhecimento. Através de uma análise epistemológica, destacamos ainda que a diversidade do conhecimento pode contribuir com o paradigma da pós-modernidade, reconhecendo e validando os saberes populares. Usamos como principais bases teóricas para fundamentar essa discussão Brandão (2002), Santos (2010), Morin (2010), Dussel (1994), Geertz (2014) e Oliveira (2003; 2016). Como caminho metodológico, utilizamos para o estudo a pesquisa bibliográfica, por se tratar de uma pesquisa em andamento e ainda sem dados de campo. Por fim, o resultado sinaliza a necessidade de diálogos entre saberes formais e não formais, apresentando assim um desafio para as instituições formais em abrir-se aos saberes que são construídos pelos diferentes grupos sociais.

**Palavras chaves:** Saberes. Currículo. Educação. Ilha de Pacamorema.

### Introdução

Este artigo é seção da disciplina “Epistemologia e Educação”, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado –, da Universidade do Estado do Pará, ministrada pela Professora Doutora Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

A disciplina foi embasada no debate sobre o pensamento epistemológico desde a Racionalidade Clássica à Contemporânea, sendo que nela foram enfatizadas explicações e discussões relacionadas ao positivismo científico que ainda perdura nas produções acadêmicas, gerando frutos palpáveis, prováveis, mensuráveis e, portanto, tidos como verdadeiros.

Dentre as discussões, ficou evidente que a racionalidade moderna tem um caráter totalitário por não admitir outras formas de produção de conhecimento científico desconexas dos caminhos epistemológicos e metodológicos de pesquisa impostos por ela,



chegando a resultados e visão mecânica do mundo. No entanto, com advento do pensamento pós-moderno, essa “forma mentis” da ciência vem se modificando sob a ótica de um paradigma diferenciado da compreensão das coisas existentes, dos seres e suas múltiplas formas de conceber o mundo e agir nele, considerando não apenas o cientificismo positivista, mas sua relação com outros saberes sob a dimensão histórica, política e social.

A pretensão não está no enfoque de apresentação detalhada dos distintos modelos de racionalidades, e seus representantes, desenvolvidos pela ciência no transcurso da histórica da humanidade, e sim no reconhecimento dessas etapas para melhor compreensão de sua importância ao que se pretende construir na Amazônia: a construção de uma ciência a partir dos múltiplos e diferentes saberes.

Assim, considera-se que as práticas culturais permeiam relações e dimensões contidas no imaginário, nos saberes e nas ações que ocorrem entre diferentes grupos de pessoas, evidenciando os elos educacionais presentes na vivência de tais manifestações, também produzindo saberes de acordo com seu tempo e espaço. Apesar disso, percebe-se que esses saberes ficam marginalizados à educação formal e, por esta razão, surgiu o interesse em discutir bibliograficamente a diversidade de saberes e o currículo educacional desenvolvido na Ilha de Pacamorema, localizada na mesorregião nordeste paraense e microrregião do salgado, no município de Curuçá, Pará.

Diante do exposto, esta discussão estrutura-se da seguinte forma: primeiro apresentaremos a diversidade de saberes e a epistemologia; em seguida, trataremos os saberes populares e o currículo escolar; no terceiro tópico, focaremos nas práticas ilhéus relegadas no currículo escolar; por fim, faremos algumas considerações relacionadas às ausências dos saberes do cotidiano ilhéu que persistem em desafios.

Evidencio que o interesse por essa discussão se deu a partir das “provocações” nos encontros da disciplina “Epistemologia e Educação”, fazendo-me visualizar minha realidade de origem que não se diferencia abissalmente de outros contextos educacionais amazônicos.



### **Diversidade de saberes e a epistemologia**

Santos (2010), Morin (2010), Oliveira (2003; 2016), Dussel (1994) e Charlot (2000) trazem consigo perspectivas de discussão e um olhar diferenciado sobre a ciência em contraposição ao modelo positivista (paradigma dominante).

Essa contraposição se deu, para Santos (2010), devido à crise do paradigma dominante, a partir daí, surgindo uma nova visão conceitual de mundo, de pessoa e da forma de olhar os novos “objetos” de estudo, dando relevância aos diferentes saberes e práticas educativas contidas nas inúmeras realidades sociais, demonstrando conhecimentos diversos, definida como paradigma emergente.

No contexto do paradigma emergente, além dos autores citados, apoio-me em Brandão (2002) para tratar dessa diversidade de saberes, partindo do entendimento de que as práticas culturais permeiam relações e dimensões contidas no imaginário, nos saberes e nas ações que ocorrem entre diferentes grupos de pessoas, deixando evidentes os elos educacionais presentes na vivência de tais manifestações. A partir disto, entendemos a cultura como criação do ser humano, sendo que, no seu interior, são desenvolvidas práticas e ações que constituem a educação, que é algo específico do homem e a partir da qual ele apreende saberes de acordo com seu tempo e espaço.

Ali, onde os fios da Vida transformados em memórias, em palavras, em gestos de sentimentos recobertos do desejo da mensagem, recriam a cada instante o mundo que entre nós inventamos desde que de somos seres humanos, e com este estranho nome: cultura. Cultura, uma palavra universal, mas um conceito científico nem sempre aceito por todos os que tentam decifrar o que os seus processos e conteúdos querem significar, e que misteriosamente existe tanto fora de nós, em qualquer dia de nosso cotidiano, como dentro de nós, seres obrigados a aprender desde de criança e pela vida afora, a compreender as suas várias gramáticas e a “falar” as suas várias linguagens. (BRANDÃO, 2002, p. 16-17).

Nesse meio de construção social, as práticas educativas na sociedade amazônica se caracterizam pela interação de povos diversos, com isso manifestações diferenciadas que representam uma diversidade de conhecimentos podem e devem ser analisadas como contribuidoras de uma melhor relação social. Assim, esses saberes antes desconsiderados, e postos à margem da ciência, agora são realidades nos contextos acadêmicos da região norte brasileira, embora ainda ignorados pelos adeptos da “ciência dura” ou aceitos com





ressalva.

Tal inclusão se deu por conta das várias transformações ocorridas na forma de conceber a ciência que Santos (2010b) e Oliveira (2016) caracterizam a partir do paradigma emergente e suas quatro teses:

1. Todo conhecimento científico-natural é científico-social, pois, para Santos (2010b, p. 64), a dicotomia entre o social e o natural revaloriza os estudos humanísticos, fundando-se na superação do dualismo de conhecimento “tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa”;
2. Todo conhecimento é local e total. Nesse sentido, Santos (2010b, p. 77) afirma: “sendo total, não é determinístico, sendo local não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade de acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local”;
3. Todo conhecimento é autoconhecimento:

A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. (SANTOS, 2010b, p. 85).

4. Todo conhecimento científico visa construir-se em senso comum. Santos (2010b, p. 91) evidencia que “a ciência pós-moderna, ao senso comunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida” (SANTOS, 2010b, p. 91).

Sobre essa relação de saber, Oliveira (2016, p. 110) afirma:

Assim, a ciência emergente refuta o monopólio do saber técnico e a ruptura entre o saber sistematizado e o saber do senso comum, procurando estabelecer uma relação dialética entre essas duas formas de saber. A tendência desse paradigma emergente é a da valorização na ciência, não apenas do abstrato, do racional, mas do vivido, do cotidiano e do imaginário. Esse pensar a ciência sobre outro paradigma que não apenas o da racionalidade traz também novos referenciais sobre o ser humano em suas relações sociais e educacionais.



Corroborando com esta forma de pensar, Dussel (1994) aponta que a América Latina passará por processos de construção de autonomia, saindo do “eurocentrismo” dominador para alcançar um novo modelo de relação cultural e de conhecimento libertador a partir de uma filosofia pautada na criticidade de sua realidade.

A libertação proferida por Dussel (1977) se centra na política, na economia, na ecologia, na questão erótica, na cultura, na pedagogia e na religião dos mais diversos grupos sociais, fazendo com que a “razão do outro” seja reconhecida pela consciência ética. Dessa forma, acontecerá a superação dos modelos científicos baseados em questões capazes de comprovações, voltando-se ao reconhecimento epistemológico de realidades antes tidas como não ciência.

Chamamos de consciência ética a capacidade que se tem de escutar a voz do outro, palavra transontológica que irrompe de além do sistema vigente. É possível que o justo protesto do outro ponha em questão os princípios morais do sistema. Somente quem tem consciência ética pode aceitar o questionamento a partir do critério absoluto: o outro como outro na justiça. (DUSSEL, 1977, 65).

No contexto cultural libertário, o homem cria e recria seu mundo, representado por símbolos e significados. Assim, Geertz (2014, p. 147) explica que “é por intermédio dos padrões culturais, amontoados e ordenados de símbolos e significados que o homem encontra sentido nos acontecimentos, através dos quais ele vive”. Assim, a cultura representa o saber experiente de uma comunidade, um saber obtido graças à organização espacial, na ocupação do seu tempo, como meio de defender e manter suas formas de relação humana.

Nesse sentido, Oliveira (2003, p. 17) explica que é “pelo encontro de diferentes forças de saberes que se transformam uma onda de ideias que avançam de forma avassaladora no processo de construção do conhecimento”. Essa relação para a autora representa o caminho para o conhecimento. Assim como Oliveira, Santos (2010a) defende o não silenciamento dos saberes comuns, com a perspectiva de uma ciência que valorize ações educativas do cotidiano como contribuidoras para o desenvolvimento social e científico.

O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo apresenta hoje duas vertentes: uma, que poderíamos designar por *interna*, questiona o caráter monolítico do cânone epistemológico e interroga-se sobre a



relevância epistemológica, sociológica e política da diversidade interna das práticas científicas, dos diferentes modelos de fazer ciência, da pluralidade interna da ciência; a outra vertente interroga-se sobre o exclusivismo epistemológico da ciência e centra-se nas relações entre as ciência e outros conhecimentos, no que podemos designar por pluralidade externa da ciência. (SANTOS, 2010a, p. 144).

A pluralidade, e diversidade, externa da ciência está pautada por Morin (2007) na obra *Os sete saberes populares à educação do futuro*:

As ciências humanas são elas próprias fragmentadas e compartimentadas. Assim, a complexidade humana torna-se invisível e o homem desvanece “como um rastro na areia”. Além disso, o novo saber, por não ter sido religado, não é assimilado e nem integrado. Paradoxalmente assiste-se ao agravamento da ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento das partes. (MORIN, 2007, p. 48).

Como se percebe, o novo saber carece de desdobramentos e encorajamento acadêmico-científico diante de realidades com expressões de saberes locais, “das partes”. Para isso, é imprescindível a mudança na forma de compreender o homem e suas condições de existência na relação com o pensamento construído como ciência, a partir da interdependência de saberes.

Ainda, continua Morin (2010, p. 27): “Assim, todas as ciências rompem o velho dogma revolucionista de explicação pelo elementar: elas tratam de sistemas complexos onde as partes e o todo produzem e se organizam entre si, no caso da Cosmologia, uma complexidade que ultrapassa qualquer sistema”.

A partir dessas análises, verificaremos a relação e a importância das práticas educativas não escolares presentes no contexto Amazônico, as quais representam a especificidade dessa região, caracterizada por diferentes comunidades, dentre elas a Ilha de Pacamorema.

Essa Ilha possui como principais bases de subsistências a pesca artesanal, a mariscagem e o sistema de agricultura itinerante da mandioca, fontes de sobrevivências, conhecimentos e aprendizados geradores de saberes expressos pela relação social e cultural, representando um valor educativo na relação entre esses saberes dissociados do pensamento dominante.

Um ser vivo não está situado em um ambiente: está em relação com um meio. Está biologicamente aberto para esse meio, orientado para ele,





dele se alimenta, o assimila, de maneira que o que era elemento do meio se torna recurso do ser vivo. A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo. (CHARLOT, 2000, p. 78).

A identificação da ciência moderna serve como paradigma, como modelo epistemológico comum às diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, mas admite variedade interna, permite contrapor um conjunto de temas, objetos, teorias, exemplares e concepções que “fazem” a ciência dominante a outros que começam a desenhar os contornos de um paradigma alternativo.

No projeto da modernidade podemos distinguir duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação cujo ponto de ignorância se designa por caos e cujo ponto de saber se designa por ordem e o conhecimento-emancipação cujo ponto de ignorância se designa por colonialismo e cujo ponto de saber se designa por solidariedade. (SANTOS, 2003, p. 29).

Muitos temas tratados em um discurso sobre as ciências são desenvolvidos, por exemplo, em *Introdução a uma ciência pós-moderna*, de Santos (2003), em que estão perceptíveis a apropriação social do conhecimento científico, problemas epistemológicos das ciências sociais, condições sociais da atividade científica, além de novos problemas que o paradigma emergente enfrenta. Essa postura valoriza os outros tipos de conhecimento com possibilidade de afirmação de uma nova ciência.

### **Saberes populares e o currículo escolar**

Para este tópico, trago um recorte: Ilha de Pacamorema (Curuçá-PA). Como nativo desta minúscula parte amazônica, com relevância significativa para a vida de seus habitantes e outros que de lá fizeram a impulsão para voos além das remadas nas canoas, das puxadas de tiradeiras, redes de pesca, calões de redes e puçás, e dos muitíssimos cortes na terra escaldante nos roçados para fins de subsistência; afirmações necessárias por serem reveladoras das principais bases de subsistências na região, que são a pesca artesanal, a mariscagem e o sistema de agricultura itinerante da mandioca. Dentre as modalidades de pesca artesanal, está contida a “Pesca do Salto” praticada por pescadores com o objetivo estritamente de “sustento” familiar e comercialização em escala estrita.





O trabalho que recria continuamente essas relações reúne aspectos visíveis e invisíveis, daí porque está longe de ser uma realidade simplesmente econômica. Nas sociedades ditas “tradicionais” no seio de certos grupos agroextrativos, o trabalho encerra dimensões múltiplas, reunindo elementos técnicos com o mágico, o ritual, e enfim, o simbólico. (DIEGUES, 2000, p. 167).

A “Pesca do Salto” representa um modo de vida da comunidade de Pacamorema, evidenciando estrutura organizada e planejamento na confecção de materiais específicos utilizados na pesca enquanto tal, pois ela só pode ser realizada em “noites escuras”, como, por exemplo, poronga, vela e aparadeira.

O desenvolvimento de tais ações constitui aprendizados revelados nas manifestações do trabalho no ciclo contínuo das gerações. Por conta disso, acreditamos que a realidade em que se desenvolvem esses saberes ilhéus, pela prática da “Pesca do Salto”, caracteriza-se como um espaço de expressão social e cultural no contexto amazônico, representando um valor educativo nessa relação de saberes, visto pelos olhares externos, inobservados pela ação educativa formal.

Conhecer, na dimensão humana, [...] não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (FREIRE, 1992a, p. 27).

Freire (1992a) nos remete a um processo educativo significativo a partir dos “conteúdos” já inscritos pela prática experiente dos sujeitos da educação, diferentemente da ação daquele professor que entra na sala, observa a movimentação, cumprimenta e, quando o barulho está insuportável, sugere que façam silêncio para começar o aprendizado formal (copia no quadro branco a explicação do tópico, a atividade de sala e o visto).

Para que esse modelo de educação não faça parte da realidade da ilha de Pacamorema, o professor, em sua prática, deve estar atento ao grau de consciência dos



sujeitos envolvidos na prática vivenciada; pois, embora Brasil (1997) apregoe essa não dicotomia, as práticas de sala de aula demonstram essa dissipação,

[...] e o que dizer da afirmação em torno da inviabilidade do diálogo, sobretudo porque significa perda de tempo? Que fatos empíricos fundamentaram esta afirmação tão categórica, da qual resulta que os que a fazem optam pela doação ou pela imposição de suas técnicas? Tempo perdido, do ponto de vista humano, é o tempo em que os homens são 'reificados' (e até este, de um ponto de vista concreto e realista, não rigorosamente ético, não é um tempo perdido, posto que é onde se gera o novo tempo, de outras dimensões, no qual o homem conquistará a sua condição de homem. (FREIRE, 1992a, p. 47 e 50).

Essa ação está expressa no modelo de escola tradicional a partir da separação dos sujeitos e dos conteúdos – que tendem a perpetuação do próprio sistema educacional descontextualizado –, embasados pela memorização mecânica, de exercícios de fixação, fomentando o ideal de ascensão socioeconômica e de igualdade política entre os cidadãos, sem a interlocução, justamente porque a perspectiva de cidadania é diferenciada e sectária.

Nesse sentido, Sacristaán (2000) afirma que “o currículo prescrito, quanto a seus conteúdos e a seus códigos, em suas diferentes especialidades, expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a sequência do progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem”, referenciando a prática técnico-linear, a neutralidade da racionalidade, a passividade de educandos e educadores, a contradição com a realidade presente e a “verdadeira ciência”.

Tal perspectiva educacional ignora a dimensão sócio-histórica dos sujeitos construtores de conhecimento, inseridos em um contexto social particular, axiológico e intencional, conseqüentemente os exclui da prática ao aprisionar o espaço-tempo do cotidiano escolar de forma que essa epistemologia permaneça inquestionável e a educação continue atrelada ao *status quo* social, cultural e econômico da desigualdade.

Como é possível que haja dissenso, [...] que, de repente, da escola pública possam surgir pensadores socialistas se a escola é exclusivamente um mecanismo de reprodução da ideologia dominante e dos hábitos dominantes. O que faz com que os professores aceitem ser, consciente ou inconscientemente, os reprodutores do sistema capitalista. Como é possível que, nesse processo contínuo de negociação e lutas, sejam os industriais que se impõem sempre na



prática. [...] por que razão se dá tanta ênfase às questões não cognitivas”. (TORRES, 1993, p. 59- 60).

Pensar em modelos voltados para um currículo transformador da prática escolar demanda planejamento organizacional, tendo como base um processo de construção coletivo e crítico da prática pedagógica para que não se tornem superficiais e sua efetivação seja consistente.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 7-8).

Como afirma Torres (1993): “ora, se poder e conhecimento são sinônimos, em muitas propostas pedagógicas rotuladas de progressistas há uma contradição entre o que se pretende para a sala de aula e o que se propõe como momento de planejamento para o professor”.

O planejamento da prática pedagógica voltada para os saberes práticos dos educandos rechaçaria a dicotomia entre planejadores e executores, processos e produtos para incluir novos conhecimentos e superar as dificuldades contidas nas ações pedagógicas dentro de sala de aula. Para isso, é imprescindível a coerência do planejar com o processo de ensino-aprendizagem, implementando na construção curricular os valores, as intenções e as práticas coletivas comunitárias.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.(FREIRE, 1997, p. 43).

Para Freire (1997) dialogar é problematizar o fazer-pedagógico e suas respectivas consequências, é suscitar exigências para a mudança. As respostas sempre em construção, baseadas inclusive nas contradições do constituído e processar a reconstrução da prática, em que diferentes concepções pedagógicas se estabelecem.





Frequente no processo educativo está a negação, pelos professores, da prática pedagógica concreta, com a tendência de ignorar o conhecimento dos sujeitos culturais e sócio-históricos nela envolvidos. O ato de ignorar dos professores implica na negação da fala dos educandos, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem quando se trata da questão psicológica, cultural, epistemológica e sociológica.

É necessário, não obstante, justificar este medo do diálogo, e a melhor maneira é ‘racionalizá-lo’. É falar de sua inviabilidade; é falar da ‘perda de tempo’. Daí que, entre eles, como ‘distribuidores’ do saber erudito e seus alunos, jamais será possível o diálogo. E o antidiálogo se impõe, ainda, segundo os que assim pensam, em nome, também da ‘continuidade da cultura’. [...] Esta continuidade existe; mas, precisamente porque é continuidade, é processo, e não paralisação. A cultura só é enquanto está sendo. Só permanece porque muda. Ou, talvez dizendo melhor: a cultura só ‘dura’ no jogo contraditório da permanência e da mudança. (FREIRE, 1992a, p. 54).

Percebe-se que as atividades curriculares de sala de aula se dissociam das praticadas fora dos espaços educativos formais do roçado, da mariscagem ou das diversas modalidades de pesca inscritas no espaço dos ilhéus. Com isso, mantém-se despercebida a concepção educativa prepositiva daquela propositiva em que a prática é coerentemente construída com os alunos como sujeitos inseridos em uma realidade concreta específica, com diferentes anseios e expectativas culturais, sem aprisionar e subjugar tempos-espaços históricos concretos a um tempo-espaço futuro e mitificado.

Esta é a razão pela qual ao perceber um fato concreto da realidade sem que o ‘ad-mire’, em termos críticos, para poder ‘mirá-lo’ de dentro, perplexo frente a aparência do mistério, inseguro de si, o homem se torna mágico. Impossibilitado de captar o desafio em suas relações autênticas com outros fatos, atônito ante o desafio, sua tendência, compreensível, é buscar, além das relações verdadeiras, a razão explicativa para o dado percebido. Isto se dá, não apenas com relação ao mundo natural, mas também quanto ao mundo histórico-social. (FREIRE, 1992a, p. 29).

Conceder limitação e estaticidade ao conhecimento, e ao que se aprende e se ensina no contexto escolar, dificulta quaisquer possibilidades de identificar a causa geradora disso, o sistema educacional. O conhecimento não é limitado e nem estático, mas permanece refém da prática pedagógica que, muitas vezes, ignora as dimensões e critérios de escolha como referências epistemológicas e sua gênese sociocultural.





Igualmente são relevados os processos históricos e contextos de construção e de reconstrução do fazer educativo.

### **Práticas ilhéus relegadas no currículo escolar**

O contexto escolar revela os múltiplos comportamentos de alunos e professores, falas diversas e situações ocorridas em espaços não escolares. Contudo, essas expressões de vida são secundarizadas pelo fazer pedagógico formal. As vivências e contextos da existencialidade são distanciados do currículo, porque a este torna-se desnecessária as condições materiais, culturais e sociais concretas que interagem na constituição dos sujeitos e não fazem parte das positivities proclamadas, são veementemente ignoradas e rejeitadas em nome de verdades identitárias falseadas pelos projetos educacionais em voga, descontextualizadas das práticas educativas vividas.

Práticas educativas do ponto de vista epistemológico assume um significado para além da educação formal, incorpora práticas cotidianas e formação de valores no campo ambiental. Numa perspectiva ampla configura-se como uma dimensão da “educação para sociedades sustentáveis” e está relacionada com a constituição de um campo da educação ambiental. A educação para as sociedades sustentáveis assenta-se nos quatro alicerces resultantes dos trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, tais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. (SILVA, 2008, p. 110).

As práticas educativas estão para além do processo de educação formal e aqui estendem seu significado para os saberes ambientais praticados pelos habitantes da Ilha de Pacamorema.

Essas práticas educativas:

advém do vivido que se internaliza no indivíduo, no seu mundo, influenciando seu modo de agir, sua linguagem, tanto no aspecto racional como no imaginário, seguidas por discursos que se incorporam ao longo da vida. O senso comum e o contexto estão implícitos e não podem ser simplesmente eliminados, constituindo-se no cerne do processo cognitivo. (FLORIANI, 2011, p. 122).

Na concepção pedagógica convencional, currículo é sinônimo de conteúdo, correspondendo este a um rol de conhecimentos preestabelecidos de uma ou mais



disciplinas. Como decorrência dessa afirmação, o ato de educar se restringe à prática transmissora desses conteúdos com a expectativa propedêutica de adaptação à realidade social. Isso nos remete à análise dos critérios para a seleção dos conteúdos escolares e suas respectivas implicações sociais.

Conforme Santos (2000), tradicionalmente, duas grandes tendências marcaram os estudos e as práticas curriculares. De um lado, as propostas que veem o currículo como conjunto de conteúdos e, de outro, os que defendem a ideia de que o currículo é constituído por um conjunto de experiências vivenciadas na escola ou sob supervisão da mesma. Entretanto, tais orientações, em decorrência de novos estudos no campo educacional, estão sendo ressignificadas ao longo deste século.

Dessas implicações remontamos práticas concretas de vida que fomentam práticas educativas praticadas pelos habitantes de Pacamorema: medida de área a ser roçada, queimada e plantada, bem como os espaçamentos das “covas” utilizadas no plantio da mandioca e do milho (culturas mais comuns na ilha); os mutirões; a fabricação de louças e utensílios de argila; confecção de redes e tarrafas para utilização nas diversas modalidades da pesca artesanal; as diferentes modalidades de captura do camarão; a extração do sururu; a pesca do salto e as especificidades inseridas nela; as histórias contadas; a confecção dos utensílios para o fazimento da farinha, são algumas das formas de saberes implícitos para os ilhéus.

Na medida em que, no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista. Mas, como este algo que está sendo levado, transmitido, transferido (para ser, em última instância, depositado em alguém – que são os camponeses) é um conjunto de procedimentos técnicos, que implicam em conhecimento, que são conhecimento, se impõem as perguntas: será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser ‘tratado’ como se fosse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico sociológicos? Se a pura tomada de consciência das coisas não constitui ainda um ‘saber cabal’, já que pertence à esfera da mera opinião (doxa), como enfrentar a superação desta esfera por aquela em que as coisas são desveladas e se atinge a razão das mesmas? (FREIRE, 1992a, p. 25).

Um posicionamento ético-crítico em relação à prática em sala de aula é a melhor



referência para buscarmos respostas a essas questões e evidenciar os saberes educativos das práticas de ilhéus e ilhoas. Sabemos que, ao longo dos anos, alunos, sociedade, normas, valores morais, conhecimentos, objetivos educacionais e sociais, critérios avaliativos e todos os fatores presentes no processo pedagógico, sofrem modificações e que a significância do processo de ensino-aprendizagem está relacionada à contextualização das atividades em sala de aula.

No entanto, esses conhecimentos da vivência concreta são negados em nome de um conteúdo programático estratificado que, de uma forma ou de outra, deve ser rigorosamente seguido como se fosse juízo de fato, mesmo que continue a ser um testemunho anacrônico da história que se passa além da sala de aula e dos livros didáticos.

Pode-se dizer, que diferentes olhares sobre o estudante, o professor, o currículo e as instituições escolares levam hoje à valorização de saberes da experiência social e cultural, do senso comum e da prática, como elementos indispensáveis para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à resolução, tanto dos simples como dos complexos problemas da vida pessoal e profissional dos indivíduos. (SANTOS, 2000, p. 46).

Assim, deparamo-nos com uma escola que, durante oito anos de convivência com o aluno, deixa de discutir a grande maioria dos conhecimentos e dos objetos socioculturais com os quais a sociedade convive; ficando evidente que não há lugar nessa escola para a história contemporânea, para as práticas socioculturais, para a ciência e tecnologia do nosso século, nas quais diariamente tropeçamos, para a linguagem viva do educando e de sua comunidade que é construtora dos conhecimentos e significados que dão o sentido concreto às suas vidas, para as diferentes formas de compreensão do espaço e das relações socioeconômicas próximas e distantes que tanto influenciam o cotidiano da Ilha de Pacamorema.

### **Considerações Finais**

No cotidiano da Ilha de Pacamorema são vivenciados múltiplos saberes herdados por diferentes gerações, os quais poderiam ser considerados, analisados e estudados nas instituições formais de ensino.

Consideramos que esses saberes são necessários para os contextos dos currículos



escolares, portanto não podem estar dissociados de outros saberes e das diferentes práticas vivenciadas. Assim, o desafio é articular momentos organizacionais em função da inserção dos conhecimentos práticos a um currículo popular crítico que reorienta a ação pedagógica, objetivando, como fim, a qualidade do ensino da escola pública, voltada à emancipação das comunidades relegadas, a partir da superação de práticas pedagógicas convencionais, em que a construção coletiva se dê com o processo de conquista da autonomia da unidade escolar e de formação permanente dos educadores.

Desse modo, as práticas docentes inscritas na Unidade Escolar da Ilha de Pacamorema devem estar atentas às existências de diferentes saberes vivenciados pelos ilhéus, evitando que sejam secundarizados, para que não haja descrédito de sua importância para o processo de educação formal.

Portanto, o que se pretende é desvelar o autoritarismo da prática convencional não participativa, provocando necessidade da participação de todos os segmentos da comunidade escolar no processo de construção do currículo, um movimento de envolvimento geral concebido como uma exigência para a organização de um fazer pedagógico coerente com as expectativas declinadas nos discursos pedagógicos. Utopia, por ora.

### **Referências**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como Cultura**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

DIEGUES, Antônio Carlos (Org). **Etnoconservação**: novos rumos para a conservação da natureza. São Paulo: HUCITEC/NUPAUB-USP, 2000.





DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da Libertação na América Latina**. Co-produção Edições Loyola: São Paulo. Editora Edicol: México, 1977.

\_\_\_\_\_. **El encubrimiento del Indio**: 1492 (Hacia el origen del mito de la modernidade). 2ª edição – México: Editorial Cambio XXI, 1994.

FLORIANI, Nicolas. **Saberes e práticas de territórios agroecológicos**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011. 362p.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. [Reimp.]. Rio de Janeiro: LTC, 2014. 323p.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.); tradução de BAPTISTA, Maria Aparecida. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 12ª edição – São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina – 17ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias Ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém: CCSE-UEPA, 2003.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia e educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. ROSA, Ernani F. da F. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. Porto: Afrotamento, 2000. p. 55-80.



\_\_\_\_\_. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna.** 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a. (Coleção para um novo senso comum: vol. 4)

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Maria das Graças da. **Práticas educativas ambientais, saberes e modos de vida locais.** Belém: Revista Cocar, v. 01, n. 1, jan/jun. 2007.

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia política da educação.** São Paulo: Cortez, 1993.



## **EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UMA HISTÓRIA DE LUTA, RESISTÊNCIA E OUTRAS EPISTEMOLOGIAS NA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO VILA DE MANGUEIRAS EM SALVATERRA (PA)**

Érica de Sousa Peres

Brincadeira de Criança  
Brincando e Criando  
Vou em frente  
Ensino e Aprendo  
Vou pra frente  
Pulo, Danço, Grito  
Misturo  
Leveza, Sabedoria e Liberdade.  
(Érica Peres)

### **Resumo**

No texto, reflito acerca dos caminhos epistemológicos que permeiam os saberes que se desenvolvem no brincar cotidiano das crianças que vivem na comunidade remanescente de quilombo Vila de Mangueiras, em Salvaterra, Marajó, uma vez que esse ponto de partida inquietou minha práxis pedagógica e me instigou a pesquisar conhecimentos que se dão no prazer da brincadeira. Oliveira (2016) me propiciou um novo olhar sobre esses saberes que estão fora do contexto escolar, ressaltando a necessidade de se refletir sobre uma educação que conceba outros sujeitos e outros conhecimentos, nesse caso específico os remanescentes de quilombos, os quais trazem consigo saberes ancestrais que precisam ser considerados pela escola, haja vista estarem envoltos num território de educação e cultura. A reflexão se deu em diálogo com esses sujeitos, que tiveram sua história silenciada pela história oficial, mas que ainda assim resistem através de sua ancestralidade, também. com autores, como Kabengele Munanga (1996), Miguel Arroyo (2014), Boaventura de Souza Santos (1997) e Enrique Dussel (1992), que fundamentam as minhas proposições.

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

### **Rio a dentro**

A educação no campo é uma modalidade educacional que busca manter e/ou legitimar a identidade de homens e mulheres que vivem no campo, valorizando a diversidade de saberes existentes no modo de viver, de pensar, de estabelecer relações desses indivíduos, e com essa perspectiva abrange muitas especificidades, que não podem ser tratadas de forma homogênea. Nesse cenário, a educação quilombola se insere como um processo amplo que considera as vivências e relações que se estabelecem entre familiares, com o trabalho, com a terra, com o sagrado e com a ancestralidade da



comunidade.

As escolas existentes nas comunidades quilombolas do Pará, mais precisamente da ilha do Marajó, surgem na minha prática pedagógica como uma experiência singular, uma vez que despertaram em mim inquietações e reflexões nunca antes vivenciadas: origem, o sentimento de pertença com a terra, o apego com o lugar de morada, que as pessoas dessas comunidades expressam, remetem-me a minha ancestralidade, ao meu sentimento com o meu lugar de origem, com as minhas relações afetivas e memórias.

Começo a ir e vir pelas comunidades ribeirinhas e quilombolas do Marajó quando passo a exercer a docência em escolas de níveis fundamental e médio, pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), no Sistema Modular de Ensino (SOME), para as quais me deslocava para ministrar aulas de língua portuguesa com intuito de levar conhecimento<sup>12</sup>.

Eis que o rio Paracauari<sup>13</sup> atravessa minha vida, meu fazer pedagógico, fazendo-me refletir sobre outros saberes e navegar por outras epistemologias, que talvez eu nem pensasse existir, haja vista minha educação ter sido toda pautada no paradigma da ciência moderna, que, embora me inquietasse, era vista como absoluta e única possibilidade de emergir.

No entanto, Oliveira (2016) me faz marear inicialmente pelo que designa de *pré-saber, saber, conhecimento e ciência*, despertando em mim uma curiosidade instigante e me fazendo desaguar em uma outra possibilidade de percurso epistemológico, aquele que também considera como educação os saberes provenientes da práxis cotidiana dos indivíduos, isto é, o saber proveniente da cultura; e é nesse percurso que seguirei com a minha pesquisa sobre o brincar das crianças quilombolas da ilha do Marajó.

A partir dessa inquietação, de conhecer melhor epistemologias que contemplem os saberes que a escola segrega, retorno para a comunidade remanescente de quilombo Vila de Mangueiras, localizada no município de Salvaterra, na ilha do Marajó, Pará. Esta ilha recebeu muitos negros que, escravizados, foram utilizados principalmente para o trabalho na criação do gado; os cativos deixaram marcas significativas no território

---

<sup>12</sup> O conhecimento científico, aquele prescrito pela ciência moderna.

<sup>13</sup> Rio que divide Soure e Salvaterra.





marajoara, as quais resistiram ao tempo, mantendo-se presentes na existência de várias comunidades remanescentes de quilombos e inúmeras famílias afrodescendentes que compõem a população local.

De acordo com o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (2006), só em Salvaterra há pelo menos 18 comunidades remanescentes de quilombos, todas oriundas de um “quilombo-mãe”. Por intermédio da escuta das memórias dos moradores das outras comunidades quilombolas que ficam no entorno, observei que a origem da comunidade se inicia a partir da Vila de Mangueiras, o que reforça, através da oralidade e da memória, o lugar dessa comunidade enquanto mito de origem.

Segundo Le Goff (1992), a “memória é a propriedade [em] que se conserva certas informações”; nesse sentido, percebe-se que é a partir desta propriedade que as informações sobre a origem e/ou a história do lugar são passadas e repassadas, ressaltando-se que, na antiguidade, Platão já apresentava a memória como um bloco de cera no qual as lembranças eram guardadas.

O trabalho como docente me fez permanecer na comunidade remanescente de quilombo Vila de Mangueiras por longos períodos (cada módulo dura em média de 2 a 3 meses) e, estando lá em tempo integral (ficávamos de segunda a sexta na comunidade), presenciei muitas vivências que se davam do lado de fora do ambiente escolar. Da janela da casa dos professores, observava que o lazer, a brincadeira, propunha muitos saberes e repasse de conhecimentos, no entanto a escola, que era circundada pela comunidade, omitia-se ou não considerava esse saber lúdico que envolvia as crianças.

Ao rememorar aqueles instantes, volto-me (mais uma vez) para mim, vou lá à minha infância e me recordo da brincadeira de vizinha com a minha mãe, que brincava de ensinar a fazer bonecas – costurar, bordar, tecer o crochê – , ensinando-me também muitos ofícios através do lazer, da brincadeira.

Desse modo, tal contexto me inquieta e me remete a minha própria ancestralidade, a minha infância. Nesse retorno, busco o caminho para o entendimento de uma epistemologia que considere os saberes que se constituem no ato de brincar das crianças residentes da Vila de Mangueiras, já que o brincar é a expressão máxima da liberdade que temos, no qual a ludicidade se insere em um complexo contexto de saberes que se aprendem pela vivência prática, nas brincadeiras descompromissadas, no divertimento,



no lazer ou, ainda, nas experiências vivenciadas no dia a dia. De acordo com Carvalho (2013, p. 217):

A essência da ludicidade está centrada fundamentalmente no descompromisso, no divertimento. O divertimento inerente ao jogo, às brincadeiras, às atividades lúdicas em si, resiste às interpretações e análises lógicas, pois ludicidade é fruição. Por mais que se tente, é muito difícil conceituar ou definir ludicidade, pois acreditamos que só podemos compreender o lúdico vivenciando-o através das suas diversas manifestações.

Partindo-se dessa concepção, como as crianças têm no seu brincar, no seu lazer, uma espontaneidade que não ocorre no vazio, esse brincar permeado de vivências, valores e manifestações expressivas de sua cultura está ligado entre outras coisas ao pertencimento à terra nas comunidades remanescentes de quilombo. Tal cultura, para Brandão (2002), “configura[-se] como o mapa da própria possibilidade da vida social”, sendo o lúdico um elemento significativo no cotidiano do povo negro, já que nos remete a uma vivência que expressa seus valores ancestrais, ritmos, histórias e todo o simbolismo contido em sua cultura; é sobre esse percurso que tenho a pretensão de ir rio a dentro.

### **Navegando entre o científico e o saber local**

A escravidão do povo negro africano na Amazônia se intensifica com a criação da Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e do Maranhão em 1755, no período pombalino, quando se inicia a produção agrícola na região. Assim, por conta da ausência de mão-de-obra, os africanos foram trazidos do seu continente de origem para a região. Segundo Salles (1988, p. 51), “a região amazônica recebeu 50 mil escravos, no período entre 1755 e 1820, com o funcionamento da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão”.

No final do século XVII, na condição de escravos, os negros africanos desembarcaram em terras marajoaras, passando a exercer trabalhos ligados principalmente à pecuária, agricultura e pesca, os quais foram de grande relevância para a economia da região, já que a ilha do Marajó se constituía como um dos maiores polos de produção de carne bovina da época.

No entanto, as condições sub-humanas de vida e trabalho a que eram submetidos



lhes causaram profunda revolta, fazendo com que a luta e a resistência contra o sistema escravocrata se tornassem constantes. Assim, muitos escravos, ansiosos pela liberdade, fugiam das fazendas, buscando espaços que lhes afastassem de seus algozes: os quilombos.

Tido como uma das maiores expressões de resistência negra, de acordo com Salles (1988, p. 222), o quilombo é “povoado de ex-escravos negros foragidos, coletivo de mocambo, que é a habitação propriamente dita”.

Para Munanga (1995/1996), quilombo é uma palavra de origem bantu (*kilombo*, aportuguesada como *quilombo*) usada para designar uma instituição política e militar que tencionava conflitos pelo poder e decisão dos grupos da África Bantu em busca de novos territórios e alianças políticas com outros grupos étnicos.

Com essa perspectiva, esses espaços denominados quilombos, aqui no Brasil, passaram a ser uma importante alternativa de organizar a luta em prol da liberdade, já que se tornaram territórios de resistência para abrigar os insatisfeitos com a escravidão. Desse modo, o termo quilombo designa espaços livres em áreas de difícil acesso, onde os negros, almejando serem seus próprios “donos”, refugiavam-se para garantir uma sobrevivência digna, resistindo assim ao sistema opressor ao qual eram submetidos.

Muitos desses quilombos chegaram aos dias atuais, os chamados remanescentes de quilombos, o que se configura como uma forma de resistência, pois essas comunidades enfrentam no seu cotidiano várias adversidades, entre elas a disputa da terra que foi de seus ancestrais, conflito muito recorrente na região do Marajó, onde as tais comunidades resistem bravamente para não serem esmagadas pelo agronegócio e permanecem lutando para legitimar seu pertencimento, como donos das terras ocupadas lá no passado por seus ancestrais escravizados, que criteriosamente as escolhiam.

O cotidiano dos moradores da comunidade remanescente de quilombos Vila de Mangueiras é circundado pelo trabalho com a pesca ou nas fazendas próximas, no ir até Salvaterra, nos afazeres de casa, nas atividades com o sagrado, nas festas programadas pela comunidade e pela escola, pelo futebol nos campos, pelo jogo de cartas nas malocas e pelas brincadeiras das crianças, o que reforça a presença do lazer como um aspecto relevante no cotidiano social do povo negro escravizado na Amazônia desde o Brasil Colônia.



Sobre isso, Vicente Salles (2005, p. 221) evidencia que “uma das condições impostas pelos escravos para dar ao senhor maior produtividade foi certamente o uso do lazer”. Ainda segundo o autor, esta essência pode ser percebida (sobretudo nas comunidades remanescentes de quilombo) na contemporaneidade, pois “a lúdica Amazônica, no que tem de mais representativo, é essencialmente africana” (SALLES, 2005, p. 221).

Observa-se que, nas comunidades quilombolas, há um elo relevante entre a educação e o lúdico. Embora a escola formal não o considere, ou ainda não tenha atentado para ele, este elo está lá vivo e cumprindo seu papel social que é o de educar reinventando cenários outros no brincar das crianças de Manguieiras, como bem afirma Brandão (2002, p. 26):

educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo.

No entanto, percebe-se que as práticas pedagógicas que são privilegiadas na escola excluem os saberes construídos na prática cotidiana das crianças quilombolas, marginalizando-as e as tornando sem importância. Segundo Carvalho, “os saberes que não se enquadram no contexto da escola tendem a ficar à margem da escola, entre os quais os que as crianças aprendem no cotidiano de suas brincadeiras” (CARVALHO, 2009, p. 36), sendo assim, desconsidera-se todo o saber que as crianças quilombolas vivenciam no seu fazer, no seu brincar e nas suas práticas cotidianas.

Por tudo isto, considero necessário refletir sobre a contribuição da ludicidade para uma educação que valorize os saberes e as *experiências* práticas das crianças que vivem na Vila de Manguieiras, para que assim a escola possa assegurar-lhes “*um saber que se confronte com a pluralidade*” de conhecimentos existentes no cotidiano delas, como ressalta Charlot (2000, p. 60):

adquirir o saber permite assegurar-se de um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. Existem outras maneiras, entretanto, para





alcançar os mesmos objetivos. Procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo; mais existem outros. Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta a pluralidade das relações que ele mantém com o mundo.

Sendo a ludicidade uma experiência subjetiva, a *fruição*, o prazer e a alegria estão atrelados ao brincar da criança, que é uma atividade vital e possibilitará a ela o conhecimento de si própria, da interação com o outro e com mundo que a circunda.

No entanto, cabe a sociedade legitimar tal e qualquer saber para que ele se torne conhecimento científico, aquele que será privilegiado em detrimento de outros, fazendo com que, nessa perspectiva, a escola vá ao encontro da racionalidade científica moderna. Logo, a escola, apesar de se localizar em um território marcado por saberes ancestrais, legitima a lógica do pensar moderno, passando a ser o lugar onde se reproduz o conhecimento científico e não saber plural.

Assim, a escola se torna hegemônica, separatista e segregada, uma vez que desconsidera a diversidade e a inclusão de outras possibilidades de conhecimento e de saber, o que, segundo Santos (2007), caracteriza o pensamento moderno como abissal: “no campo do conhecimento o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção entre o verdadeiro e o falso”, isto é, à luz da modernidade, distingue-se o conhecimento que deve adentrar a escola e ser legitimado daquele que fica às margens, excluído da educação escolar.

Durante algum tempo, questionei-me sobre o porquê da escola, que deveria ser um espaço que propiciasse a reflexão da realidade para a emancipação dos sujeitos, comportar-se nessa perspectiva, foi quando, na disciplina Epistemologia da Educação, a professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira me apresentou Enrique Dussel.

Em seu pensamento, Dussel se contrapõe à ciência moderna, esclarecendo que a modernidade não é fruto do desenvolvimento intelectual dos europeus, e sim um processo devastador de colonização que objetiva a dominação do outro. Para explicitar, atribui data cronológica para o nascimento da modernidade como um conceito que se dá com o descobrimento da América.

Naquele momento, a Europa se encontra com o outro, o que propicia o tempo moderno, em que colonizador precisa impor sua cultura ao colonizado para se autoafirmar como “ego descobridor, conquistador, colonizador”, como esclarece Dussel (1992, p. 46),



“o ego moderno apareceu em sua confrontação com o não-ego; os habitantes das novas terras descobertas não aparecem como outros, e sim como o mesmo a ser conquistado, colonizado modernizado, civilizado como ‘matéria’ do ego moderno”.

Dussel demonstra todo o sentimento de superioridade e desvalorização deste outro que precisa ser “modernizado” para ser aceito, estabelecendo-se, deste modo, uma relação de poder, na qual se nega ou se inferioriza o seu saber, o que se exemplifica nos versos da música “Belém-Pará- Brasil”, da banda Mosaico de Raverna <sup>14</sup>:

*Chega das coisas da terra.  
Que o que é bom vem lá de fora  
Transformados até a alma  
Sem cultura e opinião*

Fica evidente que aprendemos na escola, desde cedo, a sermos subalternizados, isto é, a sermos dominados pelo colonizador que vem de fora e impõe, em grau de superioridade, sua cultura, seus valores e sua educação; e, talvez por conta desse “eurocentrismo” enraizado em nós, temos muita dificuldade em “olhar para dentro” e desvelar e/ou conhecer nossos saberes, nossa cultura, as coisas da terra, tornando assim cada vez mais difícil a valorização do que nos é legítimo, pois a ciência moderna não aceita diferentes formas de ver, de pensar, de viver e de educar e se opõe a tudo que especifica, que diferencia.

Nessa perspectiva, convém dizer que a ciência moderna se coloca como “monopólio do conhecimento”, como aquilo que é válido, que tem rigor, desconsiderando, assim, qualquer outra possibilidade de episteme, que Boaventura dos Santos chama de epistemicídio – um processo histórico, complexo e contraditório.

Os saberes, mesmo à margem de uma ciência moderna, lutam e resistem para se firmarem como legítimos, desse modo a proposta de uma Ecologia de Saberes, de Boaventura dos Santos surge como uma alternativa, pois segundo ele (2010, p. 154):

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

---

<sup>14</sup>A banda Mosaico de Raverna foi consagrada na década de 80 como a melhor banda de rock de Belém.



impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia dos saberes, entendo a como a ecologia de práticas de saberes.

Refletimos, portanto, que os conhecimentos não são absolutos e finitos. Além disso, a ciência moderna é somente uma possibilidade diante da dimensão circunscrita do conhecer e do fazer ciência, o qual se amplia quando se observa a pluralidade de saberes que fazem parte da nossa práxis cotidiana, em que cada saber existe na codependência de outro saber, numa “luta cultural” que permite que os saberes coexistam em pé de igualdade e que possam de fato intervir na realidade.

### **Ao encontro do rio: educação quilombola**

Considerando-se que a educação é um direito básico para a transformação e emancipação social de todos, após muita luta, resistência e tensionamento, a educação escolar quilombola foi reconhecida como modalidade de ensino da Educação Básica a partir da LDB nº 9.394/96.

De acordo com a LDB, a educação escolar quilombola é definida como um processo educativo que organiza o ensino em instituições educacionais que atendam a estudantes oriundos de territórios quilombolas, assegurando-lhes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais específicos de cada comunidade e das formas de produção, de modo que isso contribua para o reconhecimento, valorização e continuidade de seus saberes ancestrais.

Desse modo, a lei determina uma educação escolar que considere os saberes existentes nas comunidades remanescentes de quilombos, com o intuito de valorizar seus processos históricos. No entanto, pondera Arroyo (2014, p. 29) que “[...] essas tensões vêm de longe na história da colonização/subordinação dos povos indígenas, negros, mestiços, camponeses. Uma história de tentar impor processos ‘educativos’ destruindo os seus processos históricos”.

Portanto, a escola que abrange a educação quilombola deve estar situada em território remanescente de quilombo e contemplar a identidade cultural local. No entanto, o que se observa na Escola de Mangueiras é que, embora se localize no centro do quilombo, ainda precisa avançar para se constituir enquanto uma escola quilombola, pois



deixa às margens de seus muros os saberes locais advindos das relações cotidianas, como é o caso dos saberes relativos ao *brincar* das crianças, privilegiando somente o conhecimento científico.

Oliveira (2016) me faz atentar para uma distinção de conceitos fundamentais para compreender o caminho epistemológico que se deseja seguir acerca da educação nas comunidades remanescentes de quilombo: o de *pré-saber*, o ponto de partida; o *saber*, que é mais amplo que a *ciência*, pois possui características próprias da cultura; e o *conhecimento*, em que se expressa a relação do sujeito com o objeto. Aqui destaco “os saberes populares” tão relevantes, haja vista se organizarem em torno da educação e da cultura, destacando-se que quando falamos em saber, falamos em cultura, ou seja, de um saber interrelacional, experiencializado nas práticas cotidianas, na tradição oral, na “cultura da conversa”, na leveza do brincar.

Com essa visão ampliada de educação, reflito a cerca de uma modalidade de ensino diferenciada que vá para além do científico, que considere a territorialidade do povo negro que resistiu em manter vivas suas tradições. Nesse contexto, a educação quilombola é, segundo Coelho (2015, p. 117), “um processo amplo que inclui a família, a convivência com os outros, as relações de trabalho e com o sagrado e as vivências nas escolas, nos movimentos sociais e em outras organizações da comunidade.

Nesse contexto, a educação quilombola pode ser uma proposta educativa ampla que considera a unidade e a diversidade, articulando assim os saberes locais com o saber escolar. Conseqüentemente, a escola se torna a um espaço de debate e reflexão pautado no diálogo entre o conhecimento científico e os saberes locais, já que, para conhecer, o sujeito precisa da sensibilidade (senso comum) e da razão para viabilizar o conhecimento.

Isso fará com que esses sujeitos quilombolas se firmem enquanto produtores de conhecimentos que advém de suas tradições e experiências, rompendo com a hegemonia moderna. Como pontua Arroyo (2014, p. 30), “[...] reconhecer que esses povos tem outras pedagogias produtoras de saberes, de modos de pensar, de se libertar e humanizar desestabilizaria a própria autoidentidade da pedagogia hegemônica”, uma vez que o processo de busca do conhecimento é dialógico, cultural, plural e diverso e, de acordo com a cultura, vai sendo dimensionado para a prática social.





### **Ancorando**

A reflexão acerca do caminho epistemológico percorrido até aqui, e o diálogo com autores como Arroyo, Dussel e Oliveira, orienta-me para um novo paradigma diante dos saberes das crianças quilombolas, haja vista o contexto social em que elas vivem reúna inúmeros saberes, que vão da ética/moralizante ao trato com a terra.

Além disso, esses povos estão há tempos resistindo e demarcando a presença negra na Amazônia, o que me faz atentar para uma nova possibilidade de se fazer ciência, de se refletir sobre uma ciência que considere também o saber dos sujeitos que a produzem, e com isso contribuir para a quebra do paradigma moderno que nos foi imposto e disseminado no espaço escolar, fazendo-nos acreditar ser único e absoluto, padronizando e mascarando os saberes universais e excluindo os específicos. Talvez eu esteja adentrando as águas da pós-modernidade.

Há sim outras formas e/ou caminhos para que a escola não seja reducionista e não se limite somente a esse conhecimento padronizado que exclui o diferente, pois o mundo avança e a escola continua platônica, continua presa na escuridão da caverna. É preciso sair da caverna e ir em direção à luz, considerar o saber local, o saber tradicional instituído nas comunidades quilombolas, valorizar as raízes ancestrais e resgatar a história que reflete o pertencimento territorial de cada comunidade (unidade), valorizando um saber que atravessa gerações.

Diante da importância desse saber, pude refletir acerca de um caminho epistemológico para romper com a ciência moderna, que me acompanhou tanto na minha formação quanto no meu fazer pedagógico, para seguir agora por outros rios e possibilitar que os sujeitos historicamente silenciados, como os remanescentes de quilombo, pudessem ter voz.

Nessa perspectiva, uno-me ao grande desafio proposto por Santos, em sua “Ecologia de Saberes”, que me contempla quando destaca a necessidade de se rever como os conhecimentos estão organizados, como em uma “árvore”, ramifica-se a ciência e são sobrepostos os conhecimentos, elevando-se uns e diminuindo-se outros.

Por fim, faço a travessia que, durante muito tempo, encalhou-me e, com as reflexões desse autor, avanço com a possibilidade de conceber conhecimentos que se



correlacionam não mais hierarquicamente, mas sim considerando e/ou ressaltando a diversidade de saberes existentes em dadas realidades, propiciando aos sujeitos a possibilidade de reflexão crítica sobre sua realidade social, tornando-os, portanto, sujeitos ativos de sua própria história.

Para essa educação que emancipa e que liberta, a escola é uma estratégia de mudança social que não pode se furtar desse debate entre o saberes locais que circundam o seu entorno com o conhecimento científico que adentra a escola, nem eu, como educadora e pesquisadora da educação, posso me omitir dessa reflexão que tem como fim a transformação da realidade social, e isso só é possível se possibilitarmos que os indivíduos reflitam criticamente acerca do seu cotidiano e do seu lugar na sociedade; portanto, no contexto atual, deve se propor um conhecimento que esteja comprometido com a emancipação dos sujeitos.

### **Referências**

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como Cultura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

ROCHA, Edmar. Belém, Pará, Brasil. In: **Mosaico de Ravena**. 1992.1 CD

CARVALHO, Nazaré Cristina. Artimanhas do Brincar de Crianças Ribeirinhas. In: FARES, Josebel Akel; RODRIGUES, Venize Nazaré Ramos (Orgs.). **Sentidos da Cultura**. Belém: Eduepa, 2013. p. 209-279

\_\_\_\_\_. **Saberes Culturais e Memória: o cotidiano da criança ribeirinha**. Anais do ENDIPE, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Educação e Diversidades na Amazônia**/Wilma de Nazaré Baía Coelho, Raquel Amorim dos Santos, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva. 2 ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015 (Coleção formação de professores & étnico-raciais)



DUSSEL, Enrique. **El encobrimiento del índio:1492-** Hacia el origen del Mito de la Modernidade. México: Cambio XXI, 1992.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

MALUNGU. Coordenação Estadual Associações de Remanescente de Quilombos do Estado Pará. **Nova cartografia social da Amazônia. Quilombolas da ilha de Marajó Pará.** Belém, jan. 2006. Fascículo7. Quilombolas da Ilha de Marajó. Belém, jan. 2006.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n 28, p. 56-63, dez./fev. 1996.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Epistemologia: bases conceituais. In: **Epistemologia e Educação.** Petrópolis: Vozes, 2016.

SALLES, V. **O Negro no Pará:** sob o regime da escravidão. 3. ed. rev. ampliada. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

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



## EDUCAÇÃO DO CAMPO E ECOLOGIA DE SABERES: UM DIÁLOGO PARA ALÉM DO PENSAMENTO ABISSAL

Sidneia Santos de Sousa

### Resumo

O presente texto discute a relação entre educação do campo e ecologia dos saberes. Tem se por objetivo compreender como o conceito de ecologia de saberes, de Boaventura de Sousa Santos (2010), dialoga com a construção de uma proposta de educação que respeite as especificidades e os saberes dos sujeitos do campo. A discussão perpassa pelas principais categorias apresentadas por Santos (2010), a saber: pensamento abissal e pós-abissal, epistemologia do sul, sociologia das ausências e ecologia dos saberes. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, consagrados autores são colocados na discussão com Santos, entre eles Freire (2014, 1993, 1990, 1982), Dussel (2003), Oliveira (2015) e Arroyo (2012), possibilitando o aprofundamento e a reflexão crítica da temática. Entende-se que, com a ecologia de saberes, a diversidade dos conhecimentos é reconhecida, assim os saberes dos homens e mulheres do campo passam a fazer parte da escola e dialogar com o conhecimento científico de forma horizontal.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Ecologia de saberes. Pensamento Abissal.

### Introdução

O campo, para muitas pessoas, ainda hoje é concebido como espaço isolado e atrasado, o que representa uma visão discriminatória e traz consequências para diversos setores sociais. No que se refere à educação, tem-se a falta de infraestrutura, imposição de metodologias e conteúdos elaborados no meio urbano, currículos destoantes da realidade e principalmente a negação dos saberes dos sujeitos que residem no campo.

Embora a importância da diversidade seja pauta de muitos debates, ainda precisamos avançar muito para que os diferentes conhecimentos sejam realmente valorizados, sem a classificação entre verdadeiro ou falso.

Ao apresentar essa discussão, pretendemos analisar como a ecologia de saberes dialoga com a construção de uma proposta de educação que respeite as especificidades e os saberes dos sujeitos do campo. Com isso, não pretendemos isolar a educação do campo, mas mantê-la em diálogo com a educação escolar desenvolvida nas cidades, nas comunidades quilombolas, ribeirinhas, indígenas, por homens, mulheres, crianças, idosos, cientistas, trabalhadores, dentre outros, respeitando a singularidade e a diversidade, sabendo que “[...] essa diversidade do mundo é inesgotável e continua





desprovida de uma epistemologia adequada” (SANTOS, 2010, p. 51).

A abordagem metodológica do estudo, pautada na pesquisa bibliográfica, permitiu o diálogo com Santos (2010, 2006), Freire (2014, 1993, 1990, 1982), Dussel (2003), Oliveira (2015), Arroyo (2012), dentre outros, que possibilitaram o aprofundamento e a reflexão crítica da temática.

O texto é apresentado em tópicos, sendo que: inicialmente se tece algumas reflexões sobre educação do campo; posteriormente, aborda-se considerações sobre o pensamento abissal e a ecologia de saberes, além das categorias a eles ligadas; seguindo, apresenta-se uma discussão sobre educação do campo e o diálogo de saberes; por fim, as considerações finais, sem o intuito de concluir, mas de apontar elementos para a continuidade da discussão.

### **Educação do Campo: algumas reflexões**

Em um país predominantemente agrário, por muito tempo, as populações camponesas não tiveram acesso à educação escolar. Essa parece ser uma afirmativa contraditória, mas é o reflexo do descaso com essas populações. Leite (1999, p. 14) enfatiza que:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

Os motivos socioculturais estão estritamente ligados à concepção de que os sujeitos do campo nada sabem ou o que sabem não tem importância, sendo assim “como abrir os espaços/latifúndios do saber àqueles coletivos que vivem e reproduzem suas existências ou inexistências do outro lado da linha onde não há conhecimento real, mas apenas credices?” (ARROYO, 2012, p. 214).

Após muitas lutas, a educação escolar foi implantada no campo e, além de tardia, ainda apresentou um grave problema: seguia os moldes da escola das áreas urbanas, não considerando as diferenças entre campo e cidade. Assim, as propostas de educação eram



elaboradas na cidade, como se o campo fosse apenas um recipiente desta. É nesse contexto que Adorno (1995, p. 141) enfatiza: “é de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros”.

Portanto, quem decide como deve ser a educação do outro parece acreditar que tem mais conhecimento ou que o conhecimento do outro não é válido, conseqüentemente essa educação dificilmente terá a marca da cultura, dos saberes, dos anseios e dos sujeitos que apenas receberão o que por eles foi decidido. Como afirma Freire (1982, p. 116), são as elites do poder que determinam a educação, logo seria ingênuo acreditar que proporcionariam ao povo uma educação crítica, transformadora e reconhecadora do conhecimento que esse povo possui.

Assim, efetivou-se uma concepção urbana etnocêntrica, que considera o campo como uma área de atraso e, por assim ser, qualquer tipo de escola serviria aos homens e mulheres que lá vivem, como se os/as mesmos/as não fossem sujeitos de direitos.

Mas vale ressaltar que a população do campo continuamente esteve/está envolvida em tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores da terra em busca de seus ideais e de uma escola, não uma qualquer, mas uma que atenda as especificidades do campo e que não seja um reflexo da educação urbana.

Percebemos que a escola do campo nasce a partir de lutas, nas quais se entende que a educação é um direito de todos. Embora tal direito seja muitas vezes negado aos sujeitos do campo, a educação formal a eles oferecida deve ter a qualidade e o perfil dos mesmos/as.

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam sujeitos - sujeitos de direito, não direitos abstratos-, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeito de história, de lutas, como sujeito de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola do campo tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo (ARROYO, 2004, p. 74).

É nesse sentido que se começa a pensar em uma nova proposta de educação do campo, com base na prática dialógica, abrangendo as relações educação/comunidade, educador/educando, conteúdo/realidade, dentre outras, que transformem o espaço e, acima de tudo, a vida dos sujeitos camponeses.



É válido destacar que até o termo “Educação do Campo” em vez de “Educação Rural” é consequência desse movimento de luta, e não apenas uma mudança de nomes, porque há uma transformação prática. Segundo Fernandes e Molina (2004, p. 41), “enquanto a Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios”.

Assim sendo, a Educação Rural se configura como uma proposta elaborada no meio urbano *para* o meio rural, sem considerar deste os saberes, os sujeitos e as especificidades, enquanto que a Educação do Campo assume a coletividade, respeitando as diferenças, as diversidades, as individualidades, as vivências e as necessidades dos sujeitos. Desta forma, não é uma proposta *para* o campo, mas produzida *no* e pelos sujeitos do campo.

Nesse cenário, considera-se que os sujeitos do campo se reconhecem como “[...] Outros Sujeitos, como produtores de conhecimentos e de pedagogias” (ARROYO, 2012, p. 34), portanto a escola também precisa reconhecê-los. Para tanto, é preciso mudança propostas curriculares e nas práticas pedagógicas, pois só assim será possível valorizar os saberes, a cultura, as necessidades e, por consequência, a prática social, as lutas, as vivências dos homens e mulheres do campo que fazem parte da escola.

### **Considerações sobre o Pensamento Abissal e Ecologia de Saberes**

Discutir sobre o pensamento abissal é inserir-se no debate epistemológico do pensamento moderno. Tal pensamento tem a razão mediada por uma proposta metodológica e a construção da subjetividade se dá na valorização da consciência humana como capaz de conhecer a verdade, que por sua vez é buscada pelo homem e não revelada de forma divina, como entendida na racionalidade teológica.

No pensamento moderno, a verdade absoluta está vinculada ao conhecimento científico e os demais conhecimentos passam a ser saberes especulativos, sem validade. Nesse debate, Dussel (2003) afirma que existe um paradigma eurocêntrico que se constitui como uma forma hegemônica de pensar, efetivada por meio da construção de um pensamento ocidental que nega o outro e impõe seus valores, seu conhecimento e sua cultura.



Por esse processo de negação do outro é que Santos (2010, p. 31-32) afirma ser o pensamento moderno ocidental um pensamento abissal, definindo-o como um “[...] sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis”. A divisão se dá por linhas nas quais o outro lado não existe, tudo o que se tem de conhecimento, de cultura, de verdade está em um único lado da linha, não havendo nada além disso.

É possível perceber que tanto Dussel (2003) quanto Santos (2010) fazem uma crítica ao pensamento abissal por essa negação dos demais saberes e a prevalência da Ciência. Isso não significa, no entanto, que recusam a relevância e necessidade do conhecimento científico, contudo ressaltam que este não é suficiente para dar todas as respostas às questões da humanidade, pois podem também ser explicadas por outros conhecimentos e outros saberes.

Assim, vemos que não se pretende monopolizar este ou aquele conhecimento e sim promover um diálogo entre todos. Nessa perspectiva, Santos (2010) indica a necessidade de um pensamento pós-abissal que se efetive, dentre outras formas, por meio da “ecologia dos saberes”:

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral (SANTOS, 2010, p. 54).

Não é possível se pensar em uma epistemologia geral, porque esta tende a desconsiderar o que é específico. Quando se fala em “epistemologia geral”, compreende-se que uma única forma de conhecimento seria satisfatória para atender a diversidade presente nos quilombos, no campo, nas periferias, enfim, de todos os que estão de forma invisível no outro lado da linha, considerando-se as diversas concepções de saberes existentes e a incompletude de cada um deles – sabemos que isso não ocorre.

Epistemologicamente, compreende-se que o pensamento pós-abissal marca uma ruptura com a ciência moderna, possibilitando, nessa nova configuração, o encontro entre o conhecimento científico e os demais conhecimentos; é em tal encontro que se dá a proposta da ecologia de saberes, constituída como um conjunto de epistemologias pautadas na aceitação da diversidade que, de forma contra-hegemônica, articulam-se para





combater a exclusão e o particularismo do conhecimento (SANTOS, 2006).

Lutar contra o particularismo do conhecimento é lutar contra um referencial único de verdade que deixa invisível todos os outros referenciais existentes. De tal modo, a “ecologia de saberes” é uma proposta libertadora na medida em que percebe as distinções, mas não as condena, pelo contrário, usa-as de forma construtiva.

A contra-hegemonia, tão bem apresentada por Santos (2006), está claramente vinculada às discussões de Paulo Freire, para o qual conhecimento popular e conhecimento cientificamente elaborado podem e devem caminhar juntos para fortalecer a globalização contra-hegemônica. Assim:

O conhecimento mais sistematizado é indispensável à luta popular e ele vai facilitar os programas de atuar [...]; mas esse conhecimento deve percorrer os caminhos da prática. Esse percurso, ele é imediato, o conhecimento “se dá” à reflexão através dos corpos humanos que estão resistindo e lutando, estão (portanto) aprendendo e tendo esperança. (FREIRE, 2014, p. 41).

A luta é contra tudo que escraviza, que oprime e que inferioriza, sendo que ela não se dá apenas no campo educacional, mas também no campo político, cultural, epistemológico, social e econômico.

Como vimos, a ecologia dos saberes é marcada pela aceitação das diferenças, respeitando a unidade na diversidade, porque a riqueza está também na singularidade. Nesse contexto, os saberes dos povos indígenas, negros, ribeirinhos, entre outros, não são apenas crendices ou imaginários, são saberes diferentes que podem complementar o científico. A diversidade é tamanha que os saberes dos ribeirinhos, por exemplo, não são iguais em toda parte, mas dependem de onde estão, da forma como se organizam, pensam, criam; dessa forma, um ribeirinho de um estado brasileiro não tem os mesmos saberes de um ribeirinho de outro estado, e assim por diante.

As diferentes concepções, culturas, saberes, maneira de pensar, enfim, toda a diversidade epistemológica existente compõe o que Santos denomina de “Epistemologias do Sul”, enfatizando de forma metafórica que os povos colonizados possuem culturas, identidades e conhecimentos que foram negados pela ciência moderna e precisam ser valorizados, a fim de se combater a monocultura do saber.

A seguir, apresentaremos um diálogo entre educação do campo e ecologia dos



saberes, considerando que o campo e seus sujeitos possuem saberes que por muito tempo foram negados; na realidade, a própria educação foi negada ou oferecida de forma inferior para esses sujeitos e, também, por entender que, com a ecologia dos saberes e as demais categorias abordadas por Santos, os sujeitos do campo podem ocupar um lugar digno no latifúndio do saber.

### **Educação do campo e o diálogo de saberes**

A educação é uma atividade exclusivamente humana, pois somente o ser humano é capaz de perceber-se inacabado, sendo que a educação se efetiva como meio pelo o qual homens e mulheres realizam a busca de sua completude (FREIRE, 1990).

Nesse processo, a educação tanto pode servir como possibilidade de emancipação, na qual a formação visa à autonomia, o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos sujeitos envolvidos, livrando-o da alienação e do ajustamento; ou como possibilidade de adaptação, na qual os sujeitos envolvidos são submetidos à manipulação, à passividade, à submissão, sem nenhuma perspectiva de mudança.

Na educação do campo, a emancipação aparece como princípio pedagógico nas *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*, de 2004, destacando-se que esta:

[...] se refere a uma educação que deve contemplar os sujeitos que possuem peculiaridades, as quais devem ser preservadas, sendo incorporadas nos currículos escolares, com ênfase na emancipação dos sujeitos do campo, visando à valorização das experiências de vida e, ao mesmo tempo, ampliando os conhecimentos que se fazem necessários na formação do sujeito (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 37).

A proposta é, nesse sentido, de uma educação que efetive a libertação do homem e da mulher do campo, sem abandonar às experiências, saberes e conhecimentos que os/as mesmos/as possuem. A incorporação das peculiaridades desses sujeitos nos currículos escolares é primordial, considerando-se que historicamente foram marcados pela negação, não somente nos currículos, mas no processo como um todo.

A educação para a emancipação estaria, assim, ligada ao trabalho com a sociologia das ausências, proposta por Santos (2002) como uma alternativa epistemológica,



efetivando-se como um trabalho a ser desenvolvido com aqueles saberes que estiveram/estão ausentes há muito tempo. Para tanto, é necessário o inconformismo e a luta de homens e mulheres no sentido de garantir sua presença nos currículos, nos livros, nas discussões, no processo educativo, político, cultural e social.

A sociologia das ausências está embasada no diálogo entre os diversos saberes e “neste domínio [...] visa substituir a monocultura do saber científico por uma ecologia de saberes” (SANTOS, 2002, p. 16). Com essa substituição, o conhecimento científico continuará sendo essencial, mas estará dialogando com os demais. Desta forma, torna-se possível que os conhecimentos provenientes do cotidiano de homens e mulheres do campo, no trabalho com a terra, com a plantação, a colheita, a pesca, a produção de remédios naturais, o trato com os animais, dentre outros, sejam valorizados e vivenciados no processo educativo.

No diálogo, é possível que aconteça uma transformação não só no “fazer prático” do trabalho dessas pessoas, mas, sobretudo, em suas realidades para uma vida mais digna, sendo que essa transformação se faz não somente pela educação, embora esta tenha papel significativo. Por isso, ressalta-se a importância da luta por uma educação que não negue os direitos, saberes e cultura das pessoas do campo.

Quando os sujeitos do campo, da cidade, dos quilombos, de todos os coletivos populares lutam por uma educação que toma, para o desenvolvimento do trabalho, os mais diversos saberes, estão resistindo a toda forma de opressão e exclusão. Segundo Arroyo (2012):

Esse é um dos atrevimentos mais desestabilizadores que vem dos trabalhadores, dos povos indígenas, negros, quilombolas, camponeses, ribeirinhos, favelados e de seus (suas) filhos (as) ao chegarem às escolas: resistir a se reconhecer subalternos, inferiores, irracionais, incultos. Logo se afirmar capazes de produzir saberes, valores, culturas, modos de pensar. (ARROYO, 2012, p. 32).

É desestabilizador, porque esses povos se fazem existentes e reagem ao ocultamento que foram relegados ao longo da história, na realidade, mais que ocultados eles foram tidos como inexistentes, uma vez que, no pensamento abissal, não existe nada do outro lado da linha: “Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética” (SANTOS, 2010, p. 24).



A educação do campo, na proposta da ecologia dos saberes, supera esse pensamento conforme articula os conhecimentos elaborados com os conhecimentos dos/as educandos/as, das suas família, seu povo, e afirmam não somente sua existência, mas suas crenças, valores e símbolos adquiridos em suas vivências sociais, religiosas, no trabalho e em todos os espaços da comunidade que fazem parte.

Essa articulação se consolida por meio da comunicação entre os sujeitos e, para que aconteça de fato, a escola também precisa ser transformada, temos assim a necessidade de uma escola democrática.

A escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer a sua prática docente, mas também disposta a aprender em suas relações com o contexto concreto. (FREIRE, 1993, p. 100).

Portanto, não basta conhecer a realidade dos/as educandos/as, é necessário problematizá-la. Além disso, não se pode falar em democracia na escola do campo, deixando de fora as vivências da luta pela terra, a reforma agrária, a necessidade de um calendário letivo diferenciado das escolas urbanas, pois a ida para escola sofre a influência do período de plantio e colheita, da cheia dos rios e de todo o contexto concreto no qual os/as educandos/as do campo estão inseridos.

Com muita resistência, os homens e mulheres do campo têm se mostrado presentes e se fazem sujeitos de direitos, e de tal forma lutam por uma escola que não os inferiorize, que não conceba seus conhecimentos como crendices na dicotomia abissal do verdadeiro e do falso, mas que se constitua como um espaço democrático, como acima descrito.

Em resposta a essa luta e resistência, algumas experiências bem-sucedidas têm sido apresentadas, entre as quais estão as desenvolvidas pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera –, que se efetivam como “[...] aposta na construção de uma escola pública, gratuita e de qualidade social, que dialogue com as diversas experiências educacionais protagonizadas pelas populações do campo nas situações de vida e de trabalho” (HAGE, 2005, p. 14).

Alternativas como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo –, o Programa de Escolarização de Jovens do Campo – Projovem Campo - Saberes da Terra –, as práticas educativas desenvolvidas pelas





Escola Família Agrícola – EFA – e Casas Familiares Rurais – CFRs –, também vem se apresentando na tentativa de possibilitar uma inclusão social e educacional à população do campo.

É visível, nessas e em outras propostas de educação do campo, a forte presença dos movimentos sociais. Nesse contexto, Molina e Antunes (2014, p. 234) destacam que eles reivindicam “[...] não só o acesso à escolarização formal, mas a sua verdadeira democratização, trazendo para a escola a heterogeneidade social, econômica e cultural existentes no campo brasileiro atualmente”.

Avalio, assim, que a luta dos movimentos sociais está estritamente vinculada à discussão referente à “epistemologia do sul”, no sentido de que ambas apontam a negação dos saberes dos diversos coletivos populares e buscam o reconhecimento dos mesmos (SANTOS, 2010). Portanto, não querem apenas a garantia do acesso à escola, mas o respeito às diferenças sociais, econômicas e culturais, sejam elas no campo, na cidade, nas comunidades quilombolas, ribeirinhas, dentre outras.

Além do acesso e respeito à diversidade, os homens e as mulheres do campo querem uma escola onde os/as educandos/as não sejam depósitos a serem preenchidos pelo/a professor/a. Essa escola é possível quando o professor/a se coloca também na condição de aprendiz e acredita na possibilidade do diálogo com os/as educandos/as, tem-se assim a “[...] valorização do conhecimento do educando e do saber popular, desmistificando o poder absoluto do conhecimento científico em detrimento do saber popular” (OLIVEIRA, 2015, p. 54).

Nesse processo, temos o que Freire (1987, p. 68) denomina de “educação libertadora, problematizadora”, na qual o conhecimento não advém de um ato de doação que o educador/a faz ao educando/a, mas da interação, em uma construção coletiva baseada na relação dialógica e reflexiva entre ambos/as.

Essa concepção freiriana de educação nos levar a compreender a importância da participação de todos/as no processo educativo, indo ao encontro daquilo que os movimentos sociais almejam para a escola do campo, e reafirmando o “do” e não o “para” o campo. Assim, podemos situar a educação do campo numa perspectiva de educação popular, pois “a educação popular não é uma atividade pedagógica *para*, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria



a experiência do poder compartilhado” (BRANDÃO, 1984, p. 72).

Nessa perspectiva, a educação do campo é elaborada com o povo, considerando-se as especificidades do lugar e dos sujeitos, os quais, por fazerem parte da construção do conhecimento, não são objetos do processo, mas participantes ativos, críticos, autônomos, conscientes.

De forma geral, vale ressaltar que quando os sujeitos do campo vão em busca de seus direitos, no que se refere à educação, não é “[...] para sair do lado de lá, do não conhecimento, da ignorância, mas para pôr em diálogo horizontal a diversidade de conhecimentos” (ARROYO, 2012, p. 217). Até porque eles não se colocam nesse lugar de ignorantes, mas se reconhecem como sujeitos produtores de conhecimentos válidos e tão importantes quanto os demais, e é nesse contexto que acreditamos que a educação do campo e a ecologia de saberes pode ter um diálogo para além do pensamento abissal.

### **Considerações**

Lutar por uma escola que possibilite uma vida melhor, que respeite as especificidades e seu povo, tem sido uma constante na educação do campo, mas tal luta não se restringe apenas a esse espaço, pois reconhecemos a diversidade de coletivos que lutam pelo reconhecimento de sua cultura, seus saberes, pelo direito ao conhecimento, ao mesmo tempo em que lutam pelo direito à terra, ao trabalho, à saúde e ao lazer.

Quando se reconhece essa heterogeneidade, reafirma-se que o campo não pretende ser valorizado em detrimento da cidade, do quilombo, da aldeia, ou de quaisquer outros espaços; por assim ser, podem manter uma relação dialética em busca de uma sociedade mais justa.

Essa relação é possível a partir de um pensamento pós-abissal que possibilita a superação da monocultura do saber e assume uma ecologia de saberes. Em consequência disso, temos a possibilidade de constituir a escola do campo como um espaço de diálogo entre os mais diversos conhecimentos, sem a imposição de um único que se assuma como verdadeiro e não admita a presença de outros.

Entendemos que um diálogo para além do pensamento abissal, no que refere à educação do campo, é possível e necessário. Com muita luta e resistência, já avançamos



um pouco e até vimos algumas alternativas exitosas, mas não podemos parar nelas, é preciso ampliar a ocupação dos espaços educativos, a valorização dos saberes, a afirmação dos sujeitos do campo, como produtores de conhecimento e como sujeitos políticos, sociais, culturais. Enfim, faz-se necessário e urgente contrapor, como afirma Arroyo (2012), a toda forma de pensamento que inferioriza, que segrega, que oprime, que dicotomiza e impossibilita a construção de uma sociedade mais igualitária.

Por reconhecer a limitação desse estudo, afirmamos que a discussão não se encerra aqui, ainda temos muito a aprender, discutir, ouvir, propor e, sobretudo, temos que ultrapassar a teoria e avançar na prática, na luta por uma educação, do campo, da cidade, do quilombo, da aldeia, da favela, mais justa e que possibilite uma formação humana, transformadora e emancipadora.

### Referências

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- \_\_\_\_\_. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2, 2004.
- BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: JESUS, Sônia Meire Azevedo; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional para uma Educação Básica do Campo, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.



\_\_\_\_\_. **Professora sim tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular.** Petrópolis: Vozes, 2014.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação de Jovens e Adultos, Analfabetismo e Compromisso Social: análise da experiência educativa do Projeto Alfabetização Cidadã na Transamazônica. In: SCALABRIN, Rosemeire; CORDEIRO, Georgina Kalife (Orgs). **Educação Cidadã: a experiência do PRONERA na Transamazônica.** Belém: Nossa Gráfica, 2005.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MOLINA, Mônica; ANTUNES, Maria Isabel. Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. In: **Revista Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 220-253, jul./dez.2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire:** gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida. **Referências para uma política nacional de educação do campo:** caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 63, 2002.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.





# 3

## POESIAS E EPISTEMOLOGIAS



## PARA TIRAR A POESIA DO OLIMPO, PRIMEIRO PASSO: O DESAFIO EPISTEMOLÓGICO

Roberta Isabelle Bonfim Pantoja

*“Pretendo que a poesia tenha a virtude de,  
em meio ao sofrimento e o desamparo,  
acender uma luz qualquer, uma luz que não  
nos é dada, que não desce dos céus mas que  
nasce das mãos e do espírito dos homens.”*  
Ferreira Gullar<sup>15</sup>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar os primeiros passos do desafio que me proponho em minha pesquisa no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará: “Tirar a poesia do Olimpo”, ou seja, possibilitar uma aproximação do leitor com a poesia. Para percorrer esse caminho o primeiro desafio é o debate epistemológico, que foi incitado a partir da disciplina Epistemologia da Educação, ministrada pela professora Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira. No decorrer do texto, procuro fazer o percurso desde a racionalidade clássica até o positivismo da ciência moderna, guiado pelos escritos de Oliveira (2016), tento compreender uma possível resposta às razões que separam a poesia, os saberes e o conhecimento comum do conhecimento científico e acadêmico. Na referida disciplina, muitos foram os autores apresentados por Oliveira, entre eles, os escolhidos para conduzir esse debate foram Boaventura de Souza Santos (1997) e Enrique Dussel (1992), pois seus escritos corroboram com as intenções de minha pesquisa.

**Palavras-chave:** Poesia. Epistemologia. Santos. Dussel.

### O caminho para o Olimpo

Quando decidi fazer a seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, um dos primeiros entraves que tive foi sobre o que pesquisar, pois um dos critérios para escolha do objeto de pesquisa é a sua relevância acadêmica e social. O objeto de pesquisa estava comigo há muito tempo, mas não sabia se o que ansiava pesquisar seria de interesse para academia, pois o que me movia era um tema que parecia estar/estava em outras paragens.

Sabia que só conseguiria levar uma pesquisa adiante se fizesse o que gostava, assim deixei os receios de lado, decidi arriscar e fazer o que acreditava. Ao iniciar a escrita, percebi que estava escrevendo mais que um projeto, o que colocava naquelas

---

<sup>15</sup> FERREIRA, Gullar. Toda poesia (1950 -1999). 19. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010. p. 2.



linhas era a história de uma relação; era a minha história com a poesia, que trago *no corpo*<sup>16</sup>.

No entanto, o tema não nascia apenas deste afeto prazeroso, surgia principalmente de uma angústia que guardava há muito: por que a poesia, que tanto me identifico, é considerada difícil para a maioria das pessoas?

A causa dessa angústia era de tempos distantes e, para falar sobre isso com segurança, precisei fazer um mergulho *mnemônico*, no qual pude perceber que o meu encontro com a poesia foi tardio, porque só adulta fui descobrir que passei a vida toda acreditando que poesia era somente o que havia nos poemas presentes nos livros didáticos da escola. Quando lembro dessas atividades, percebo que havia poemas, mas não poesia. Como é possível?

O primeiro contato com poesia foi na forma de poema ainda nas séries iniciais do ensino básico e, na época, em vez de me entregar às possibilidades daqueles textos, tinha apenas que dizer quais eram as classes de palavras presentes nos versos. Nunca compreendi isso e, em cada encontro com a poesia, uma gramática rompia o sonho e a fruição que poderiam existir entre nós.

Entre tantas situações, que me afastaram da poesia, uma deixou marca em mim, parece que a deusa Mnemosye se incumbiu de guardar aquele dia, quando tive o encontro com os *modernos*. Mesmo diante do desconforto com as atividades envolvendo poesia, Literatura era uma das minhas disciplinas preferidas na escola e, naquele dia, do encontro com os modernos, conheci um dos poemas mais famosos de Drummond: *No meio caminho*<sup>17</sup>.

A sala de aula ficou pequena para tudo o que esse poema despertou em mim. Até que a professora perguntou-me o que o poeta queria dizer com a pedra. Tentei, em vão, falar de minha recepção sobre os versos, porém tudo que senti ao lê-los foi inútil para a professora e para a finalidade que havia estabelecido para aquele poema. Frustrada, só sentia toda a poesia indo embora e, dali em diante, disse para mim mesma que poesia era difícil demais.

---

<sup>16</sup> GULLAR. Ferreira. No corpo. In: Dentro da Noite Veloz. José Olympio, 2010. p. 20

<sup>17</sup> ANDRADE. Carlos Drummond de. Alguma Poesia. Companhia das Letras, posfácio Eucanaã Ferraz — 1. ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 36.



Já não sentia segurança para escrever o que sentia com os poemas, parei de lê-los, pois essa memória me marcou e me afastou da poesia por anos. Com o tempo, a angústia cresceu, virou um nó, pois vi que a poesia da escola não era difícil apenas para mim. *Trouxeste a chave?*<sup>18</sup>, perguntava-me Drummond, e eu não via nem mesmo a porta. O poema estava lá, mas a poesia não.

Ainda na graduação, quando comecei a fazer os estágios de prática docente nas escolas, percebi que a relação que tive com a poesia no período escolar não era uma particularidade minha, o que aconteceu comigo se repetia com muitos leitores.

Acompanhando as práticas docentes, vi que o primeiro contato deles com a poesia contempla, geralmente, apenas o texto escrito. Desta forma, o primeiro equívoco que temos na escola é confundir poesia com poema – este que, na maioria das vezes escrito em versos, é uma composição em linguagem multivocal; diferente daquela que, ainda que se chame, de forma genérica, de gênero lírico, está para além dos limites do poema, é o efeito estético, pode estar em muitas formas de linguagem – e o segundo, é a comum utilização do texto poético como pretexto para trabalhar os demais conteúdos de Língua Portuguesa.

Com a experiência de professora e de leitora, percebi que a poesia está em um lugar distante do leitor comum, onde apenas os “eruditos” podem chegar, como se estivesse na morada dos deuses, o alto Olimpo. Diante disso, perguntava-me: Se a poesia nasceu da tradição oral, se antes de estar no texto impresso está na voz, como foi parar no Olimpo?

A montanha do Olimpo, cujo topo alcança quase três mil metros de altitude, é considerada o ponto mais alto da Grécia. Escolhi esta metáfora por entender que, conforme a mitologia grega, o monte abriga os principais deuses de seu panteão e é visto pelos gregos como uma mansão de cristais, maciça, bela e imponente, lugar ideal para a majestade dos imortais.

Assim, fazer parte do Programa de Pós-Graduação me possibilitaria investigar possíveis respostas para a questão. Desse modo, com a disciplina Epistemologia da Educação, ministrada pela professora Ivanilde Apoluceno, pude fazer o caminho das racionalidades científicas e entender como a Ciência, o academicismo, especialmente o

---

<sup>18</sup> ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. Companhia das Letras, São Paulo. 2013.





Positivismo, influenciaram e influenciam o lugar da poesia nas instituições.

Seria interessante falar desse caminho de descoberta desde a racionalidade clássica até a ciência pós-moderna, mas seria demasiadamente longo para o que me proponho neste artigo. Portanto, debruçar-me-ei em dois momentos: o ponto de partida da racionalidade clássica para, em seguida, ir direto ao paradigma da ciência moderna.

É na antiguidade clássica que temos o primeiro registro do afastamento entre a poesia e o homem. Quando expulsa os poetas da República, Platão relega o poeta ao ostracismo, não podendo este fazer parte da vida pública. Para o filósofo, o conhecimento sensível era irrelevante, pois somente a partir da razão se poderia chegar ao conhecimento verdadeiro. O conhecimento poético é empírico e emocional, sendo assim não poderia estar de acordo com o conhecimento teórico e contemplativo, o verdadeiro conhecimento. Oliveira (2016) compreende que:

*A episteme, na concepção Platônica, seria uma atividade racional que tem na verdade o elemento de sustentação, diferenciando-se da doxa, da opinião que não possui uma argumentação racional sólida de comprovação e tem como substrato as valorações, as crenças e as informações obtidas no cotidiano. (OLIVEIRA, 2016. p. 29).*

As palavras da professora elucidam como o poeta (e a poesia) foi preterido pelo filósofo, pois os versos dos poetas poderiam influenciar o saber tradicional. Fares (2015, p. 4), em *Poéticas Orais, um caminho para educação do sensível*, confirma que “o poeta é expulso da República, porque as artes são condenáveis por se regularem pela *mimese*, imitação, simulacro, o poeta representa o mundo sensível, cópia do Ideal imutável. Por outro lado, a palavra dos poetas tinha poder de moldar as almas”.

Aqui faço uma colocação: quando a poesia é expulsa da República, o lugar que lhe resta é o Olimpo, como fábula teogônica, como narrativa dos poderes dos deuses; como representação do divino, perde sua significação mais humana, passa a uma função mistificada, quando na verdade a poesia tinha um papel basilar na educação do homem grego (Paideia) e era uma arte de formação do ser humano.

Aristóteles, ao traçar uma diferença entre poesia e história, coloca esta segunda como responsável em narrar os fatos reais, enquanto a primeira não teria esse comprometimento; na poesia, o poeta, a partir da imaginação, fala do que poderia acontecer. Segundo Santoro (2008, p. 5), “Aristóteles não apenas vê um caráter didático



na representação mimética. Ele também atribui ao poeta uma visão sobre o real que o aproxima da perspectiva universal de conhecimento, como o filósofo”. O pensamento aristotélico não só aproxima o filósofo e o poeta como os deixa próximos quanto sua significância, mas essa visão confere à poesia um caráter sacralizado.

A Filosofia deixou de ser ciência na modernidade, quando a ciência passa a ser vista como positiva, baseada em um método com investigação experimental. Assim, se ciência é experiência e experimentação, a Filosofia como método dialético não é ciência. Desta forma, a ciência moderna nos coloca a visão racional, não a evidência na razão, mas a razão instrumentalizada: o método, o referencial da ciência moderna, em que não é suficiente dizer que algo é ciência, é preciso comprovar metodologicamente a ciência, o pensamento científico.

A modernidade vai trazer essa compreensão da ciência positiva – com a influência de Auguste Comte – metodológica, pelo método da experimentação, que tem por base as ciências naturais, e visa uma regularidade nas leis na natureza. Então, ciência seria aquilo que utilizasse o método e eliminasse a presença da subjetividade. A poesia é subjetiva, logo como poderia ter relevância nesse momento?

Mas essa visão de ciência é problematizada pelas ciências humanas, pois estas não podem ter a mesma estrutura metodológica das ciências da natureza. Então, se o ser humano é o sujeito e a ação do processo, não pode ser o objeto da ciência; o ser humano é complexo e imprevisível, portanto a pesquisa na área de humanas não pode ser igual à da natureza. As ciências humanas têm outra construção teórico-metodológica e, assim, problematiza-se não só a visão positivista de ciência, mas a subjetividade da poesia, que é, sem dúvida, um dos aspectos que impedem de se discutir sua presença na construção da linguagem acadêmica.

Oliveira (2016) esclarece que a modernidade traz o conflito entre subjetividade e objetividade, pois a ciência inicia com teóricos de uma dimensão subjetiva (Descartes, Kant e Hegel) mas têm as visões objetivadas, positivadas (Galileu, Bacon e Comte), depois a visão metafísica e dialética, outra posição contraditória, a crítica da ciência como neutra, como não política, questões que vão configurar, na modernidade, conflitos teóricos, pois não há uma única compreensão, e sim compreensões sobre a ciência. Ainda assim, o que predomina como modelo, como paradigma, é o Positivismo (ciência como



experimentação), e esse paradigma não aceita os saberes poéticos, esse paradigma renega a subjetividade.

É no paradigma positivista que a poesia se encontra na escola, nos versos de poetas canônicos, sendo usada como pretexto pra o ensino de gramática, enquanto a fruição do leitor é deixada em segundo plano. Moisés (2004) elabora uma análise acerca do conceito de poesia em que salienta que o traço essencial característico da poesia está na conexão do sujeito com o mundo exterior. Em congruência com esse pensamento, encontramos nos escritos de Santos (1997, p. 54) que “todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”, assim, entende-se que é na ciência pós-moderna que a poesia encontrar o seu lugar, uma vez que o senso comum é formado a partir das vivências do homem.

### **Eurocentrismo, um presente de grego**

Oliveira (2016) nos aponta o paradigma eurocêntrico, a partir da tese de Dussel sobre o nascimento da modernidade como um conceito, datado com o descobrimento da América, em que a Europa, ao deparar-se com o outro, tem a necessidade de autoafirmação enquanto parâmetro cultural, formando-se assim o ego europeu.

O ego moderno apareceu em sua confrontação com o não-ego; os habitantes das novas terras descobertas não aparecem como Outros, e sim como o mesmo a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado como matéria do ego moderno. E assim como os europeus (os ingleses em particular) se transformaram [...] nos “missionários da civilização em todo mundo”, em especial com os “povos bárbaros”. A Europa constituiu as outras culturas, mundos pessoas como ob-jeto: como o “arrojado” (-jacaré) “ante” (-ob) seus olhos. O “coberto” foi “des-coberto”: *ego cogito cogitatum*, europeizado, porém imediatamente “em-coberto” como Outro. (DUSSEL, 1994, p. 46 apud OLIVEIRA, 2016, p. 87).

A formação desse ego europeu se configura como uma verdade que ultrapassa os limites da modernidade, pois a valorização de sua cultura coloca a Europa no centro do mundo, como “o mundo humano por excelência, constituindo-se o mundo dos outros, as culturas não europeias, a *barbárie*, a marginalidade, o *não ser*” (OLIVEIRA, 2016, p. 87, grifos da autora). O pensamento eurocêntrico fica arraigado de forma tão profunda que





toda manifestação de arte de origem europeia é considerada, ainda na atualidade, como um modelo de referência.

Dussel (1992, p. 86), em *El encobrimento del índio: 1492 - Hacia el origen del Mito de la Modernidad*, discorre sobre o mito da modernidade: “Em esto consiste el << mito de la Modernidad>>, em victimar al inocente (al Otro) declarando causa culpable de su própria victimación, y atribuyéndolo el sujeto moderno plena inocencia com respecto al acto victimario”. Para o filósofo, neste mito, a dominação da cultura do outro é justificada pelo suposto desenvolvimento que a cultura do dominador traria ao dominado, justificando inclusive a violência contra os povos invadidos, e colocando-os como responsáveis por serem povos bárbaros. Desta forma, a culpa é invertida e o europeu é visto como inocente, como sujeito salvador dos povos dominados por estar levando cultura para eles.

A forma como a poesia é apresentada nas instituições de ensino está intimamente ligada ao mito da modernidade. Historicamente, nosso primeiro contato com a poesia parte do estudo das escolas literárias, sempre nos sendo colocado o caminho cronológico da Literatura Brasileira em comparação à Literatura Portuguesa. Nossas referências foram formadas a partir do que vem de fora e, por uma coincidência geográfica, de cima, como o monte Olimpo. Além disso, ainda que a poesia brasileira tenha ganhado espaço nas instituições, seus grandes nomes são de poetas mortos.

Ainda estamos envoltos nas amarras do mito da modernidade, ainda olhamos para o que está sendo produzido, estudado e criado nos que habitam o monte Olimpo. Temos dificuldade de olhar para nós mesmo, de valorizar nossa cultura e nossos saberes, mas estamos caminhando para uma mudança, para uma nova perspectiva.

Nesse sentido, Oliveira (2016) novamente nos traz o filósofo Dussel, expondo deste a “Ética da Libertação” (2000) que tem como protagonista a vítima, sua importância e seu lugar em um processo dialético. Com suas considerações, a autora chega a uma questão muito relevante para este texto: a exclusão socioeducacional. Segundo ela:

constitui-se em um problema ético político, o que implica, a partir do olhar de Dussel, não apenas reconhecer a existência de vítimas ou oprimidos ou de abstrair conceitos e valores que reforçam a solidariedade, a justiça social, os direitos humanos, mas há necessidade de se problematizar as causas da exclusão a partir do reconhecimento do outro não só como excluído, mas também como sujeito, assumindo-





se um compromisso ético com o outro, denunciando a exclusão apontando-se perspectivas de mudança. (OLIVEIRA, 2016. p. 92).

A forma como o pensamento eurocêntrico foi estruturado em nossa cultura comprometeu todo nosso processo de educação e construção cultural. No caso da poesia, sua recepção ficou condicionada à dimensão intocável dos escritos literários e não à essência do ser humano.

O caminho apontado pelos estudiosos busca um novo paradigma em que se valorize e respeite as diferenças e especificidades do outro. Nesse novo contexto, a poesia poderá ter outro olhar que não a restrinja ao caráter estético do dever útil, enquanto arte para poucos, mas, em seus elementos constitutivos, poderá ser acessível neste (novo) caminho, que nos faça reconhecer o presente de grego que foi o eurocentrismo em nossa cultura.

### **Pós-modernidade: um novo horizonte**

O paradigma da pós-modernidade ou contemporaneidade parte da crise da ciência. Crise que se iniciou não das problematizações das ciências humanas, mas sim das próprias ciências naturais. No momento em que as ciências da natureza desconstroem os paradigmas que deram subsídios para construção do pensamento moderno, temos a crise da modernidade e esta, ao entrar em crise, traz consigo outra concepção de ciência, que não é mais da modernidade, em que há compreensão da relação entre os saberes, em que a ciência deixa de ser um saber experimental, de uma regularidade, passando a ser um conhecimento que envolve o saber do senso comum. Envolve a relação dos saberes.

Tal concepção de ciência traz de volta a filosofia com referências epistemológicas, no sentido de fazer a crítica, problematizar, repensar sobre a verdade. Ela não busca a verdade absoluta, pois a verdade é sempre relativa. Quando os saberes são considerados, a função poética tem seu espaço, o leitor pode reconhecer na poesia sua identidade e seus saberes. Bernard Charlot concebe que:

[...] toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo é a relação com o mundo e com a forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma relação epistêmica, mas qualquer relação com o saber comporta também uma relação de



identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, à sua relação com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros. (CHARLOT, 2000, p. 72).

A questão trazida pela pós-modernidade seria mais que uma solução, seria o ideal não só para a poesia dentro das instituições, mas para outras formas de arte, entretanto esbarramos em outro entrave: as nossas instituições continuam modernas. A discussão da pós-modernidade ainda está no campo teórico, ainda está em construção, o que Santos (1997) propõe está pensando sobre os pressupostos de uma ciência pós-moderna, quando diz que

Não virá longe o dia em que a física das partículas nos fale do jogo entre as partículas, ou a biologia nos fale do teatro molecular ou à astrofísica do texto celestial, ou ainda a química da biografia das relações químicas. Cada uma destas analogias desvela uma ponta do mundo. A nudez total, que será sempre a de quem se vê no que se vê, resultará das configurações das analogias que soubermos imaginar: afinal, o jogo pressupõe um palco, o palco exercita-se com um texto e o texto é uma autobiografia do seu autor. Jogo, palco, texto ou biografia, o mundo é comunicação e por isso a lógica existencial da ciência pós-moderna é promover a situação comunicativa. (SANTOS, 1997. p. 45).

Ao se modificar a compreensão da ciência, muda-se a compreensão da educação, a forma de olhar para a sociedade e de compreender as relações sociais, as atividades levam a outras práticas, outros caminhos que não privilegiam somente a experimentação, novas abordagens metodológicas se afastam da visão positivista e o texto poético, a partir do caráter artístico e dialógico, possibilita ao leitor sentir-se aprendiz na construção de sentidos, para o texto e para sua vida, ou seja, a educação humanizante que não se limita à transferência de conhecimento, mas ao ato de conhecer e educar. Santos (1997) postula que “a ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum para reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo” (p. 56), pensamento que dialoga com o de Carlos Rodrigo Brandão:

Educar é criar cenários, cenas e situações que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo. (BRANDÃO, 2002, p. 26).



Os autores possibilitam uma ligação, quando a educação concebida por Brandão contém, em sua essência, o senso comum ressaltado por Santos, quando diz que este é “interdisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida” (SANTOS, (2010. p. 56).

No que tange ao senso comum, para que este tenha espaço e relevância como o conhecimento científico, Santos propõe a dupla ruptura epistemológica, ou melhor, inverter essa ruptura, pois o que a ciência moderna propõe é que se saia do senso comum para o conhecimento científico. No paradigma emergente, inverter a ruptura é fazer com que o senso comum passe pelo conhecimento científico para uma nova racionalidade. Nas palavras do autor:

O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum. Só assim será uma ciência clara que cumpre a sentença de Wittgenstein, "tudo o que se deixa dizer deixa-se dizer claramente". Só assim será uma ciência transparente que faz justiça ao desejo de Nietzsche ao dizer que "todo o comércio entre os homens visa que cada um possa ler na alma do outro, e a língua comum e a expressão sonora dessa alma comum. (SANTOS, 2010. p. 57).

O senso comum é formado a partir das vivências do leitor, as quais formam sua identidade, e, quando integrado ao ensino por uma educação individual, que além de respeitar as origens do aluno também permite que estas sejam compartilhadas, possibilita que todos os sujeitos em processo de aprendizado possam contribuir para a educação cultural coletiva. Esse senso comum contém nossos valores e crenças, as poéticas presentes em cada espaço, pois

hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vidas pessoais e coletivas (enquanto comunidade científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivos os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos. (SANTOS, 1997. p. 53).

Fares (2008), ao falar da cultura amazônica, também toca nas trajetória de vidas





peçoais e coletivas, evidenciando o quanto o espaço faz parte do que o leitor é, assim, a cultura não pode ser vista de forma coletiva, pois cada indivíduo, ainda que compartilhe um mesmo lugar com outros, tem sua dinâmica, especificidades e modo de vida.

Não existe uma cultura, uma identidade amazônica não singular, a compreensão desse espaço é sempre concebida no plural. As diferentes manifestações culturais trazem marcas do híbrido e da mestiçagem, e reconhecem as presenças indígenas, africanas, libanesas, nipônicas, entre outras tantas. São essas vozes poéticas de múltiplos sotaques e línguas que fundam a Amazônia, mesmo sem ser necessário comprovar quais os desenhos mais fortes e os rascunhos mais claros. (FARES, 2008, p. 102).

Nesse sentido, a poesia se entrelaça com as vivências do sujeito leitor. Ligada a outras linguagens, pode ajudar a tecer a concepção do leitor a partir de uma perspectiva integralizadora de saberes, em que a sua identidade cultural seja valorizada e dê lugar ao afloramento da função poética.

Ainda pensando em como um novo paradigma possibilita uma educação diferente, a ruptura epistemológica precisa abandonar as regras metodológicas do modelo totalitário da racionalidade moderna. Santos (1997), ao teorizar sobre o paradigma emergente, expõe as representações inacabadas da modernidade e declara que só podemos encontrar soluções para os excessos e os deficit da modernidade se partirmos dela; podemos encontrar nela o que é preciso para estabelecer essa solução, mas não a solução em si.

Nesse sentido, dentro dessas representações em aberto, temos no “domínio da regulação, o princípio da comunidade e, no domínio da emancipação, a regularidade estético-expressiva” (SANTOS, 1997. p. 75). Para este estudo, é significativa a ideia de que, no domínio da emancipação, a racionalidade moderna e os métodos que a dominam tenham atingido menos a regularidade estético-expressiva quando “em geral, a racionalidade estético-expressiva é por ‘natureza’ tão permeável e inacabada como a própria obra de arte, por isso, não pode ser encerrada na prisão flexível do automatismo técnico-científico.” (SANTOS, 2002. p. 76).

As palavras do sociólogo são a resolução do enigma que envolve o lugar da poesia, este Olimpo que não permite que ela seja de todos e para todos. Assim, a maneira que a modernidade pode cooptar a poesia é a deixando relegada aos estudos canônicos, à teoria literária. Paul Zumthor, em *Performance, Recepção e Leitura* (2014), em relação aos





estudos literários e poesia esclarece:

Nessa tarefa de desalienação crítica, o que tenho de eliminar logo é o *preconceito literário*. A noção de “literatura” é historicamente demarcada, de pertinência limitada no espaço e no tempo: ela se refere à civilização europeia, entre os séculos XVII ou XVIII e hoje. Eu a distingo claramente da ideia de *poesia*, que é pra mim a de uma arte da linguagem humana, independente de seus modos de concretização e fundamentada nas estruturas antropológicas mais profundas. (ZUMTHOR, 2014, p. 16, grifos do autor.)

No tocante à crítica literária, aludida por Zumthor, é possível traçar outra conexão com o pensamento de Santos (2010), quando este fala do conceito de autor (caráter inacabado da racionalidade estético-expressiva), o qual, para ele, subjaz à organização do domínio artístico e literário da modernidade, igualmente quando explora o conceito de artefactualidade discursiva:

Todas as obras de arte têm de ser criadas ou construídas. São produto de uma intenção específica e de acto construtivo específico. A natureza, a qualidade, a importância e a adequação dessa intenção e dessa construção são estabelecidas por meio de um discurso argumentativo dirigido a um público alvo (as pessoas e as instituições que constituem o domínio artístico e literário). Como essa argumentação é potencialmente interminável, os momentos de fixação (o cânone, a tradição estética, as instituições de consagração e os prêmios) são sempre precários porque os argumentos que os apoiam não mantêm seu poder retórico por muito tempo. Entendida nesses termos, a racionalidade estético-expressiva une o que a racionalidade científica separa (causa e intenção) e legitima a qualidade e a importância (em verdade) através de uma forma de conhecimento que a ciência moderna desprezou e tentou fazer esquecer, o conhecimento retórico. (SANTOS, 2002, p. 77-78).

As palavras do sociólogo trazem uma verdade cruel: justificam o lugar da arte na sociedade para o cânone, para a crítica e para as instituições. A poesia, nesse sentido, enquanto arte, é idealizada, está no terreno da contemplação dos eruditos. Desta forma, não é concebida, como diz o medievalista, “arte da linguagem humana independente de seus modos de concretização” (ZUMTHOR, 2014. p. 16). Por isso, compartilho dos pensamentos de Santos quando diz que é necessário um desequilíbrio entre a emancipação e a regulação; e, nesse desequilíbrio, a emancipação deve sobrepujar a regulação. É na predominância da racionalidade estético-expressiva que encontraremos o mais depressa possível o que nos fará avançar com a poesia para um o lugar comum, sair do Olimpo.



Refletir sobre o pensamento de Santos me direciona para o caminho epistemológico que procuro: ir do conhecimento-regulação ao conhecimento-emancipação. Um caminho tortuoso e íngreme, pois questiona um modelo de paradigma e as formas de compreender a realidade, uma vez que a ciência moderna é a ciência da certeza, da verdade absoluta.

Assim, a partir de um novo paradigma e das problematizações da pós-modernidade, a ciência se torna relativa. Não há ciência absoluta. Nas mais diversas áreas de pesquisa da própria ciência, o que é válido hoje, amanhã pode não ser. Em sua perspectiva pós-moderna, Santos (2001, p. 81) propõe que “a opção epistemológica mais adequada à fase de transição paradigmática em que nos encontramos consiste na revalorização e reinvenção de uma das tradições marginalizadas da modernidade ocidental: o conhecimento- emancipação”.

### **A poesia num lugar comum**

Santos (2002), em uma análise da retórica da ciência moderna, aponta para o conhecimento-emancipação como um conhecimento que assume seu caráter retórico em um conhecimento prudente para uma vida decente. Para chegarmos a este ponto, o autor fala da necessidade de se pensar um novo senso comum, desígnio que só poderá ser atingindo partindo-se de uma dupla ruptura epistemológica. O termo pode parecer confuso, no entanto fica mais claro se recordarmos o caminho que a ciência moderna impõe ao pesquisador, em que este, ao buscar um conhecimento científico, precisa fazer a ruptura epistemológica, ou seja, é quando a ciência moderna se diferencia do senso comum. A proposta de Santos é que *se rompa* com essa ruptura, e que do conhecimento científico possa se pensar um novo senso comum.

Por outras palavras, o conhecimento emancipação tem de romper com o senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autónoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório. (SANTOS, 2000, p. 107).

Esse novo senso comum imputa no que o autor denomina de um conhecimento prudente para uma vida decente, uma vez que o conhecimento não ficaria restrito à



ciência, haveria um diálogo entre senso comum e conhecimento pós-moderno. Em outras palavras, o conhecimento-emancipação traduz-se em novo senso comum, que utiliza o que tem de tecnológico e científico como autoconhecimento e como sabedoria.

Mas como incluir a poesia nesse contexto todo? Uno a poesia ao pensamento de Santos (2002), quando este propõe “um novo senso comum estético: um senso comum reencantado” (p. 114). Neste ponto, o autor expõe como o prazer foi execrado da ciência, lembrando que os métodos da ciência moderna são frios; neles, a relação sujeito/objeto deve rejeitar qualquer interferência emotiva.

Ainda no que se refere ao prazer, o sociólogo destaca que este ficou relegado à duas formas: à ideologia do consumismo e à autonomia da obra de arte. Sobre esta última, alude sua institucionalização e à crítica que só produz efeito no mundo artístico. É possível incluir a poesia nessa circunstância, uma vez que, como já foi referido, a poesia parece fazer parte e ser conhecida no meio dos que buscam erudição, ou no dos que estão no universo acadêmico.

Para mudar essa compreensão, seria necessário desfazer um equívoco que começa muito cedo, no primeiro contato do leitor com a poesia: o ambiente escolar. Durante esse texto, pensei o caminho e os motivos que levaram a poesia a esse estigma, pois, desde as primeiras racionalidades, vem sendo pensada desta forma (canônica) e o que distingue a poesia de épocas diferentes, o que define sua singularidade, está relacionado à cultura e aos costumes de cada época, e de como ela fica impressa na memória; as influências e “mudanças” que fazem com que os sentimentos humanos sejam abordados de formas distintas.

A poesia não pretende explicar a realidade, mas pode dar sentido à vida. O poeta, enquanto criador, permite que a poesia amplie o espírito humano, por isso a poesia, a exemplo de outras artes, mantém-se por si mesma, sem necessidade de uma finalidade prática. Quando, na escola, busca-se essa finalidade, usando o texto poético para aprender regras da língua, destrói-se a essência poética.

A ciência pós-moderna, em seu novo paradigma (conhecimento-emancipação), pode fazer repensar a educação e assim possibilitar o “estudo” puro da poesia, sem obstáculos pedagógicos, um estudo que permita ao leitor o prazer do texto poético. Como o que Roland Barthes (2015) diz





à direita, o prazer é reivindicado contra a intelectualidade, o clericalismo: é o velho mito reacionário do coração contra a cabeça, da sensação contra o raciocínio, da “vida” (quente) contra a “abstração” (fria) [...] À esquerda, opõe-se o conhecimento, o método, o compromisso, o combate, à “simples deleitação” (no entanto, e se o próprio conhecimento fosse por sua vez delicioso?). (BARTHES, 2015, p. 30).

A questão que Barthes propõe em “E se o próprio conhecimento fosse por sua vez delicioso?” é uma possibilidade. A partir do debate epistemológico, ampliaríamos nosso olhar quando a poesia puder ser vista como arte feita de homem comum para o homem comum, quando o ambiente acadêmico puder ser o meio que leva, que faz a ponte entre poesia e leitor comum. E, na ciência pós-moderna, pode estar nossa saída, a maneira de não buscar amparo em teorias ausentes e distantes da realidade cotidiana, para que a poesia desça do Olimpo para o seio dos homens, para o lugar comum.

## Referências

BARTHES. Roland. **O prazer do Texto**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como Cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002 (p. 15-27;p. 135-149).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

DUSSEL. Enrique. **El encobrimiento del índio: 1492- Hacia el origen del Mito de la Modernidad**. México: Cambio XXI, 1992.

\_\_\_\_\_. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FARES. Josebel Akel. Cartografia poética. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. 2. ed. Belém: Eduempa, 2008. p. 83-96.

\_\_\_\_\_. Poéticas orais, um caminho para educação do sensível. In: Alda Araújo Castro, Maria Aparecida Queiroz, Maria das Graças Barracho. (Org.). **Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação: a Pós-graduação nas regiões norte e nordeste**. 1.ed. Rio de Janeiro: ANPED, 2015, v. 1, p. 367-384.

MOISÉS. Massaud. **A criação literária: poesia**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.





OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Epistemologia: bases conceituais. In: **Epistemologia e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2016.

SANTORO, Fernando. Como anistiar o poeta exilado por Sócrates? Revista do Programa de pós-graduação em Filosofia da UFRJ. **Anais de Filosofia Clássica**, vol. 2 nº 4, 2008.

SANTOS. Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 9. ed. Porto: Afrontamento, 1997.

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

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Feneric São Paulo: Cosac Naify, 2014.



## FUNÇÃO FABULATÓRIA E FORMAÇÃO POÉTICA DO LEITOR: UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA

Márcia Daniele dos Santos Lobato

### Resumo

O presente artigo, fruto de debates realizados na disciplina “Epistemologia e Educação”, do Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Pará, tem como proposta fazer uma breve discussão sobre o saber científico, a Epistemologia no contexto histórico de suas bases filosóficas, também observações sobre a transição da disciplina no cenário educacional atual, bem como suscitar reflexões sobre nosso próprio entendimento desses saberes científicos e as nossas compreensões como docentes-aprendizes. Para tal, utilizamos o poema escrito por Thiago de Mello a Paulo Freire, em Vento Geral (1984), o qual foi analisado à luz de autores renomados, como Bachelard (1996), Freire (1967), Morin (2007), Oliveira (2016), dentre outros. A partir dessa tessitura sobre o assunto, notamos que se faz importante perceber que o processo de formação do leitor perpassa por trajetórias fabulatórias que o constitui como ser *poiesis* e que representam um ato de expressividade, prazer pela leitura, fruição e liberdade.

**Palavras-chave:** Epistemologia. Leitura. Poética.

### Primeiras palavras, primeiras leituras

Durante os últimos meses, estive, e estou, às voltas com a Epistemologia. Conhecer o novo nos traz prazer, mas também medos, anseios e dúvidas. Foi assim meu contato com a disciplina, levou-me à conclusão de que havia tanto a descobrir e, em mim, tanto a viver...

Aos poucos, começo a fazer inferências do que estudo, atrelando-as à minha prática de docente-aprendiz. De alguma maneira, percebo que entender a Epistemologia, aos poucos, vai interferindo na nossa forma de compreender as bases do conhecimento, seus conceitos filosóficos, as aplicações nas várias formas de saber e, assim, começar a questionar a ciência e as nossas práticas. Sim, tudo isso é aprendizado que permite aprofundar às perspectivas de formação do leitor.

Acredito na tessitura poética do ser. Acredito que a leitura nos conduz a essa tessitura, que nos revela expressivos, sensíveis, poéticos e racionais; também, que o leitor se constrói na minha experiência docente mas, acima de tudo, de leitora de palavras, de mim, do mundo e do outro, que igualmente se constrói e reconstrói comigo,



continuamente, num percurso em que ler ultrapassa as salas de aula, os muros da escola.

Minha experiência epistemológica está no início, estou diante do caminho e já começo a reconhecer outros; continuo às voltas para compreender conceitos e para confirmar outros, caminhos de aprender, de viver... tudo é devir.

### **Caminhos epistemológicos**

#### **Canção para os fonemas da alegria**

*Peço licença para algumas coisas.  
Primeiramente para desfraldar  
este canto de amor publicamente.*

*Sucedede que só sei dizer amor  
quando reparto o ramo azul das estrelas  
que em meu peito floresce de menino.*

*Peço licença para soletrar,  
no alfabeto do sol pernambucano  
a palavra ti-jo-lo, por exemplo,*

*e pode ver que dentro dela vivem  
paredes, aconchegos e janelas,  
e descobrir que todos os fonemas*

*são mágicos sinais que vão se abrindo  
constelação de girassóis gerando  
em círculos de amor que de repente  
estalam como flor no chão da casa.*

*Às vezes nem há casa: é só chão.  
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem  
diferente, que acaba de nascer:*

*porque unindo pedaços de palavras  
aos poucos vai unindo argila e orvalho,  
tristeza e pão, cambão e beija-flor,*

*e acaba por unir a própria vida  
no seu peito partida e repartida  
quando ao final descobre num clarão*

*que o mundo é seu também, que o seu trabalho  
não é a pena que paga por ser homem,*



*mas um modo de amar – e de ajudar*

*o mundo a ser melhor.*

*Peço licença*

*para avisar que, ao gosto de Jesus,*

*Este homem renascido é um homem novo:*

*ele atravessa os campos espalhando*

*a boa-nova, e chama os companheiros*

*a pelejar no limpo, frente a frente,*

*contra o bicho de quatrocentos anos,*

*mas cujo fel espesso não resiste*

*a quarenta horas de total ternura.*

*Peço licença para terminar*

*soletrando a canção de rebeldia*

*que existe nos fonemas da alegria:*

*canção de amor geral que eu vi crescer*

*nos olhos do homem que aprendeu a ler.*

(Thiago de Mello a Paulo Freire –Vento Geral, 1984)

Esse poema, de poesia viva, o grande poeta Thiago de Mello dedicou a Paulo Freire, não pelo simples desejo de presenteá-lo, mas, porque “A poesia é um dos destinos da palavra e todos os sentidos despejam e se harmonizam no devaneio poético. É essa polifonia dos sentidos que o devaneio poético escuta o que a consciência poética deve registrar” (BACHELARD, 1996, p. 6).

Assim, a poesia é demonstração do sentimento de sua alma; o poeta nos permite sentir a gratidão tecida nas linhas que falam do ser humano cujo bem maior foi à doação de toda vida por um sonho, um ideal de educação vivida e partilhada como um ofício divino. Sim, é ofício do artífice das palavras e dos sonhos, como bem disse o poeta: “[...] *ele atravessa os campos espalhando/ a boa-nova, e chama os companheiros/a pelejar no limpo, frente a frente, [...]*” (MELLO, 1984).

Somos todos artífices e lutadores da incessante batalha de colher leitores-sonhadores como quem colhe girassóis, assim tentar destruir muros e construir ponte para que novamente germine um caminho de flores de uma educação sonhada por Paulo Freire, por Thiago de Mello, por você e por mim, por nós (!), que jamais desistiremos da educação e do ser humano.





Paulo Freire foi um Quixote que enfrentou os moinhos da opressão, sonhou uma educação em que se possa contemplar as diversidades culturais, políticas e sociais, numa tentativa de desconstruir a ideia de uma “educação bancária”, na qual o professor é o único “detentor do conhecimento”.

Em *Educação como Prática de Liberdade*, percebemos claramente as intenções pedagógicas de Freire (1967) e sentimos, também, nas palavras, a opressão em pleno Golpe militar, vivida em virtude do compromisso com seu ideal de Educação libertadora: “Preferiram acusar Paulo Freire por ideias que não professa a atacar esse movimento de democratização cultural, pois percebiam nele o gérmen da revolta” (FREIRE, 1967, p. 11).

Freire afirmava que a educação deve ser, antes de tudo, um compromisso com a liberdade do ser. “Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério — isto é, quando as toma por sua significação real — se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação” (FREIRE, 1967, p. 6).

Freire criticava, na época, os poderes que oprimiam o ser da plena manifestação de pensamento, de sensibilidade, que sufocavam os desejos libertários e poéticos que fortalecem uma educação renovadora, caminho que leva ao amanhã. “Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão” (FREIRE, 1967, p. 11).

Morin (2007), por sua vez, critica essa educação na obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, partindo da premissa de que há erros na razão, isto porque é necessário refletir a diferença latente entre racionalidade e racionalização, que culmina no que o autor chama de cegueiras paradigmáticas.

Morin diz que:

Existe a racionalidade construtiva que elabora teorias coerentes, verificando o caráter lógico da organização teórica, a compatibilidade entre ideias que compõem a teoria, a concordância entre suas asserções e os dados empíricos aos quais se aplica: tal racionalidade deve permanecer aberta ao que contesta para evitar que se feche em doutrina e se converta em racionalização. (MORIN, 2007, p. 23).



Perceba que o pensamento do autor sobre racionalidade está nos reportando ao conceito filosófico que sugere diálogo, dúvida e reflexão, dizendo-nos ainda que a racionalidade, se não sustenta suas fundamentações, fecha-se em teorias dogmáticas e cartesianas – a racionalização.

A racionalização se crê racional porque constitui um sistema lógico e perfeito, fundamentado na educação ou na indução, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica. A racionalização é fechada, a racionalidade é aberta. (MORIN, 2007, p. 23)

Em outras palavras, Morin (2007) nos fala de uma racionalidade que é aberta e reconhece afeto, amor e arrependimento, ou seja, compreende a lógica, mas também a essência humana. Por ignorar isso, ou não, aceitamos que o “ocidente europeu acreditou, durante muito tempo, ser proprietário da racionalidade, vendo apenas erros, ilusões e atrasos nas outras culturas, e julgava qualquer cultura sob a medida do seu desempenho tecnológico” (MORIN, 2007, p. 24).

Essa racionalização, a qual nos propomos compreender, remete-nos às premissas da Filosofia em Aristóteles e, mais tarde, com Descartes no tocante à divisão de saberes e de classes, na qual se sobrepõe um conhecimento cartesiano e meritocrático.

Oliveira (2016) nos diz que o caminho para o conhecimento, segundo Aristóteles, começa pela memória das sensações, perpassa pela experiência dos fenômenos e finda no conhecimento universal das coisas, só assim constituímos o saber científico, caminho esse que Aristóteles chamou de métodos Indução e Dedução; pela lógica formal, permitindo-nos compreender os raciocínios, descrevê-los e conceituá-los. A Metafísica de Aristóteles é, para Oliveira (2016, p. 32), “o estudo do ser enquanto ser, a ciência que estuda a natureza ou a substância do real, com o intuito de deduzir de um princípio, primeiro e único, a pluralidade dos seres que constituem o universo”.

Na filosofia clássica, o poder pertencia aos estratos mais nobres, e a vida e o trabalho colocavam, de um lado, os homens livres e senhores e, de outro, os escravos ou outros tipos de trabalhadores manuais expulsos do direito do saber. Segundo Oliveira (2016), mais tarde, são os filósofos sofistas os que democratizam o ensino, tornando-o aberto a todos os que poderiam pagar. Assim, os sofistas passaram a ser tratados como “comerciantes do saber”, pois cobravam por seus ensinamentos; nem eram considerados



àquela época filósofos, mas contribuíram com muitas questões relevantes para as áreas da Filosofia e da Educação.

Morin (2007) afirma que a verdadeira racionalidade conduz o ser a uma percepção de si, reafirmadores de um processo de racionalização de uma razão suprema com vistas ao progresso garantido, o que para o autor culmina em cegueiras paradigmáticas.

O paradigma está oculto sob a lógica e seleciona as operações lógicas que se tornam ao mesmo tempo preponderantes, pertinentes e evidentes sob seu domínio. [...] Portanto, o paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles em detrimento de outras. (MORIN, 2007, p. 25).

O autor reitera que é importante que se diga que há “um grande paradigma existente”, formulado por Descartes e imposto pelo eurocentrismo: “O paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a Filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e pesquisa objetiva, de outro” (MORIN, 2007, p. 26).

Entretanto, Morin (2000) nos fala de repúdio à razão hermética, pois razão é evolução, “é fenômeno evolutivo que não progride de forma contínua e linear, como o antigo racionalismo, mas por mutações e reorganizações profundas” (MORIN, 2000, p. 167).

Para Morin, essas reorganizações profundas reconhecem e admitem o que é racional e irracional, ou seja, o ideal de uma razão aberta seria repensar a prática pedagógica do ato de ensinar-e-aprender, repensar o sentido do lugar da educação. Assim, em uma sociedade transformada em que se cria uma nova cultura e um novo ser, Morin faz a crítica no sentido de denunciar que outras formas de expressão, como a arte, estão inferiores ao que razão afirma como conhecimento:

A poesia, a arte, que podem ser toleradas ou mantidas como divertimento, não poderiam ter valor de conhecimento e de verdade, e encontra-se rejeitado, bem entendido, tudo aquilo que denominamos trágico, sublime, irrisório, tudo o que é amor, dor, humor. (MORIN, 2000, p. 168).

Dessa forma, Morin (2000) nos diz que só uma razão aberta pode e deve reconhecer o irracional (acaso, desordens, aporias, brechas lógicas) e trabalhar com o





irracional; a razão aberta não é a rejeição, mas o diálogo com o racional.

Essa perspectiva, trazida por Morin, reforça a ideia de que os saberes e epistemologia, apesar de tantas reflexões, ainda caminham em lados opostos, o sistema educacional continua com bases positivista e cartesiana, tendo como fim uma educação meritocrática que pouco, ou em nada, considera a relação particular e coletiva na formação educacional do ser e de seus processos culturais. Freire (1996) reforça que:

sem o bom senso do cientista, pode se desviar e se perder. Não tenho dúvida do insucesso do cientista a quem falte a capacidade de adivinhar, o sentido da desconfiança, a abertura à dúvida, a inquietação de quem não se acha demasiado certo das certezas. Tenho pena, às vezes, medo, do cientista demasiado seguro da segurança, senhor da verdade e que não suspeita sequer da historicidade do próprio ser. (FREIRE, 1996, p. 63).

Nesse viés, Santos (2002, p. 95) comenta que “o conhecimento-emancipatório pós-moderno [tem] de enfrentar desde o início dois poderosos inimigos: os monopólios de interpretação e a renúncia à interpretação”, e ainda que “o combate a ambos baseia-se na mesma estratégia: a proliferação das comunidades interpretativas”.

### **Faz-de-conta: função fabulatória<sup>19</sup>.**

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele [...] de alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo. (FREIRE, 1988, P. 40-41).

A leitura, em linhas gerais, pode ser compreendida por duas perspectivas: na primeira, o contato com a leitura é decodificador, com interpretações previsíveis, o que geralmente ocorre com leituras informativas e de livros didáticos; já a segunda se refere a leitura de Literaturas, atribuindo-lhe valor afetivo, prazer, ou seja, leitura de fruição. A escola tende a optar pela primeira opção, e por quê?

Na minha experiência em educação, observei que todo o primeiro contato entre os estudantes e a leitura era de resistência. Quando se sugeria a um estudante uma leitura, o

---

<sup>19</sup> Termo utilizado por Gaston Bachelard em “Fragmentos de uma poética do fogo”, 1990.





primeiro movimento que ele fazia era de recusa; outra possibilidade é de que ele lesse, entretanto mantendo sempre a preocupação de buscar respostas ou se aproximar de respostas prontas, quase sempre encartadas nos livros didáticos; a leitura de textos virtuais também ditam novas reflexões e desafios ao ensino e à aprendizagem da leitura. Portanto, a leitura prazerosa, aquela que sempre está ligada à Literatura, parece-nos estar fora do contexto escolar infelizmente.

A Literatura é ficção, é discurso poético. O discurso poético nos faz abrir mão da linguagem objetiva de perguntas e respostas, de lógicas sistemáticas e inerentes aos discursos informativos; e, falar em leitura, vivida, partilhada, sonhada dentro e fora dos muros da Escola, parece ter menos espaço ainda para discussão.

Em *A Importância do ato de ler*, Freire nos fala da sua própria experiência com a leitura: “do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores” (FREIRE, 1988, p. 20).

Freire fala do seu primeiro lugar de aprendizagem, a família. No convívio familiar, temos um encontro com várias identidades, vamos conhecendo um pouco de nós, aprendendo a ler o mundo pela voz dos que nos cercam.

é importante dizer, a ‘leitura’ do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, [...] Fui alfabetizado no chão do quintal de casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo dos meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. (FREIRE, 1988, p. 24-25).

A leitura é um prática social e histórica, por isso é importante entender que, para formar leitores, é imprescindível que haja uma relação de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço para que se justifique a relação de prazer.

O discurso poético tem a liberdade de inventar palavras, transgredir as normas, sair do lugar comum e explorar sonoridades, assim, quanto mais um texto pode suscitar em nós, maior será sua grandeza, e todos nós já nos deparamos com a riqueza de um texto que evoca múltiplos sentidos.

Segundo Bachelard (1996, p. 4), “[...] um mundo se forma no nosso devaneio, um



mundo que é o nosso mundo. E esse mundo sonhado ensina-nos possibilidades de engrandecimento de nosso ser nesse universo que é o nosso”, ou seja, a função fabulatória, que nos faz transcender a racionalidade e nos percebermos criadores e sensíveis à poética.

A função fabulatória adquire toda a sua extensão pela palavra. É preciso que uma imagem fabulosa seja dita e redita. E a cada repetição é preciso que um rasgo da palavra traga uma novidade. A imagem é visual é apenas um instantâneo. A verdadeira fábula é a fábula falada e não recitada – gritada na verdade do entusiasmo e não declamada. Em suma, a função fabulatória pertence ao reino do poético. A função fabulatória ultrapassa as imagens realizadas. A Fênix dos poetas explode em palavras inflamadas, inflamantes. Está no centro de um campo ilimitado de metáforas. (BACHELARD, 1990, p. 53).

Desse modo, o ideal seria uma educação que priorize as manifestações do ser; uma escola que incentive uma leitura que permita viver os múltiplos sentidos de um texto e nos possibilite romper paradigmas em que a razão é soberana, para não ficarmos tão preocupados com padrões e resultados.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em que *aprender* é uma aventura criadora, algo por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p. 69 grifos do autor).

Em *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*, Santos (2002), sob a perspectiva pós-moderna, aponta para o que chama de *um novo senso comum estético: um senso reencantado*, que sugere que:

o prazer é marca estética do novo senso comum. A ciência moderna é uma forma de saber que se afirma desencantada e desapaixonada. Os métodos de distanciação – conceitos frios, retórica não-retórica, literalização das metáforas [...] encontram-se as principais estratégias argumentativas subjacentes ao desencantamento que alegadamente garante a reprodução do dualismo sujeito/objeto. Prazer paixão, emoção, retórica, estilo, biografia, tudo isso pode perturbar esse dualismo e, por isso, tem de ser rejeitado. (SANTOS, 2002, p. 114).

Percebe-se que o autor reitera a ideia de que o conhecimento do senso comum tem uma dimensão utópica e libertadora, a qual pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico, portanto:



A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. É esta que assinala os marcos da prudência à nossa aventura científica. A prudência é a insegurança assumida e controlada. Tal como Descartes, no limiar da ciência moderna, exerceu dúvida em vez de sofrer, nós, no limiar da ciência pós-moderna, devemos exercer a insegurança em vez de sofrer. (SANTOS, 1997, 57-58).

Santos (1997) não nega a ciência moderna, ele a considera e aponta reflexões sobre propostas de pós-modernidade que possam, enfim, romper paradigmas que nos impedem de avançar, por não nos aventurarmos cientificamente; devemos abrir espaço para ambiguidade, para as dúvidas, porque isso é compreender a ciência aberta, é racionalizar dialeticamente, e, acima de tudo, mexer nas bases de nossas práticas empoeiradas pelo conformismo.

Segundo Freire (1996), precisamos ser políticos, no sentido do engajamento na prática educativa:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 1996, p. 70).

Não podemos negligenciar que, para repensar a educação, é necessário romper com o que somos e com nossas práticas dos papéis amarelados pelo tempo, que persistem em nos acompanhar; não podemos obrigar nossos alunos a ler, se nós mesmos não lemos; não podemos obrigar nossos colegas a lutar pela educação, se nós mesmos não nos engajamos e persistimos em viver num mundo platônico idealizado, que persevera na educação meritocrática e cartesiana que, infelizmente, ainda nos rege.

### **Considerações finais**

A proposta desse artigo foi uma tentativa de tecer, nas suas linhas, as experiências epistemológicas vividas e apreendidas; persiste ainda, e tomara que sempre, a sensação de sermos sempre aprendizes e protagonistas de uma educação renovadora, não apenas



idealizada, mas vivida concretamente.

*Por isso é que agora vou assim  
No meu caminho. Publicamente andando  
Não tenho caminho novo.  
O que tenho de novo  
É o jeito de caminhar.  
(o que o caminho me ensinou)  
A caminhar cantando  
Como convém  
A mim  
E aos que vão comigo.  
Pois, já não vou mais sozinho.  
[...]*

A vida verdadeira (Thiago de Mello - Vento Geral, 1984)

## Referências

- BACHELARD, Gaston. **Fragmentos de uma poética do fogo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de liberdade**. São Paulo, Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 21. ed., São Paulo, Cortez, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 4. ed., São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- MELLO, Thiago de. **Vento Geral (1951- 1981): doze livros de poemas de**. Rio de Janeiro: Civilização, 1984.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 4. ed. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Racionalidade Clássica: a filosofia como ciência. In: **Epistemologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 12. ed. Porto: Afrontamento, 1997





SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.



# 4

## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO



## A CIÊNCIA MODERNA EM IMPRESSOS PEDAGÓGICOS NO PARÁ REPUBLICANO (1911-1912)

Darlene da Silva Monteiro dos Santos

### Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar os discursos da ciência moderna disseminados no impresso pedagógico “Revista do Ensino” no Pará republicano no período de 1911 a 1912. Assim, valeremo-nos de tal Revista, como foco de análise, a qual objetivava aperfeiçoar as práticas pedagógicas do professorado do Pará, com vistas a destacar, em suas seções, os artigos com discursos dos homens da ciência para a educação primária local, pautada nos moldes da ciência moderna, o que, de certa forma, enfatizava os ideais positivistas para a educação. Este artigo metodologicamente se propõe em realizar uma pesquisa documental e bibliográfica, com perspectiva de análise pautada na Nova História Cultural, e a responder o seguinte questionamento: Quais os discursos da ciência moderna disseminados nos impressos pedagógicos voltados para a educação primária no Pará republicano (1900-1912)? Assim, destacamos os artigos publicados na Revista do Ensino que traziam ideais da ciência moderna e se colocavam como o meio de estratégias para a legitimação do novo regime político que se instaurava no país e que preconizava uma formação para a educação primária paraense que atendessem aos anseios da república.

**Palavras-chave:** Ciência Moderna. Impressos pedagógicos. Educação Primária Paraense.

### Introdução

Este artigo é fruto das construções epistemológicas estabelecidas durante o desenvolvimento da disciplina “Epistemologia e Educação”, que integra a grade curricular do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, ministrada pela Prof. Dr. Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Caracteriza-se por ser um estudo de cunho documental e bibliográfico sobre a visão de modernidade relegada para a educação primária paraense, pautada nos padrões positivistas da ciência e que, de certa forma, delinearão os discursos dos “homens da ciência” que compunham o editorial do impresso pedagógico “Revista do Ensino” no período de 1911-1912 no Pará republicano.

Para tanto, objetiva-se analisar os discursos da ciência moderna disseminados no referido impresso, especificamente, propondo-se identificar como os conceitos da ciência moderna foram construídos ao longo do tempo; discutir como a ciência moderna é vista



pela Revista do Ensino no Pará nas primeiras décadas da república; entender como as concepções da ciência moderna, retratadas pela revista, contribuíram para o avanço dos ideais republicanos na educação paraense durante o período.

Para o alcance dos objetivos elencados, este estudo se valerá de uma pesquisa documental, que possibilitará, segundo Celard (2008), o reconhecimento de arquivos e fontes em potenciais não somente para o objeto traçado, mas principalmente no propósito de responder aos questionamentos levantados na pesquisa; também, da pesquisa bibliográfica, que Lima e Miotto (2007) consideram como ferramenta na construção metodológica, apresentando-se como âncora na produção do conhecimento científico, abrindo caminhos para a formulação de hipóteses em temas sem muita expressividade no meio acadêmico, algo que facilita no alargamento para outras pesquisas, contribuindo consequentemente para a qualificação de estudos na Amazônia.

Diante de tais intenções, este trabalho se justifica pela necessidade de estabelecer um diálogo com o modo como era pensada, nos impressos pedagógicos, a educação primária no Pará na primeira década do século XX, período em que a racionalidade científica moderna começa a ser expandida por meio de teorias que vão delinear as práticas das ciências naturais com a efervescência dos ideais positivistas originários do mundo europeu.

Essa forma de pensar a ciência moderna, que se inicia ainda no final do século XIX, vem traçando, desde o início da república no Brasil, uma discussão sobre os ideais da racionalidade científica moderna para a educação. Contudo, esse debate tem suas bases em um campo científico muito mais amplo e, muitas das vezes, constituído de formas antagônicas, pois, ao mesmo tempo em que evidencia as ciências naturais, também abre precedentes para a ascendência das ciências humanas, isto é, ora o conhecimento evidenciado é o científico, ora é o do senso comum.

Na tentativa de buscar o entendimento desse paradigma científico no âmbito educacional, traremos, neste estudo, algumas discussões sobre os reflexos da racionalidade científica para a educação paraense por meio da Revista do Ensino, enquanto propagadora de ideais científicos na época republicana. Entendemos que a educação não poderia estar alheia a esse movimento do pensamento moderno, logo se apropriou de tais conceitos para constituir e legitimar os discursos dos homens da ciência





sobre a modernidade e o progresso para a educação das crianças paraenses.

### **Racionalidade Científica Moderna: algumas teorias**

O conhecimento científico moderno, segundo Oliveira (2016), veio trazer o pensar científico e cultural moderno, evidenciando um momento de passagem, movido por questões econômicas, culturais, sociais e políticas originadas na Europa com os movimentos do Iluminismo e da Revolução Francesa. Esses movimentos tiveram grande influência para a construção das sociedades ocidentais modernas, que se instituíram na dualidade entre materialidade e racionalidade, tendo como base conceitual o pensamento hegeliano.

Para Santos (1997), a questão da racionalidade é algo que tem orientado a ciência moderna, tendo suas bases construídas na revolução científica e que, por muito tempo, esteve sob o domínio das ciências naturais. No entendimento desse autor, é somente no século XIX que essa forma de conceber a racionalidade sob a égide das ciências naturais se modifica, logo o olhar científico se volta para o pensar humano em sua subjetividade, fazendo emergir as ciências sociais, que acabaram por ganhar espaço, conquistando novos enfoques para a discussão.

Ainda segundo Santos (1997), é nesse cenário que emerge um novo modelo global de racionalidade científica que, ao mesmo tempo, permite uma variação em sua estrutura e acaba por defender criteriosamente duas formas de entendimento do conhecimento não científico, compreendidas no senso comum, que são: o conhecimento comum a todos e o conhecimento pautado em estudos das humanidades. Deste modo, essa nova forma de pensar a racionalidade científica declara seu espírito dominante frente as outras formas de conhecimento.

Para Oliveira (2016), o nascimento da modernidade trouxe à Europa o ponto de partida para o entendimento do pensamento moderno, pois, ao mesmo tempo, modernizava-se e se encontrava com o “outro”, o que a colocou na condição de colonizadora, isto é, aquela que conquista e que se coloca como referência de sociedade modernizada. Em tal confronto com o outro colonizado, a Europa se coloca no patamar de detentora do espírito mundial desenvolvido, influenciando diversas nações, o que a



despertou para a visão eurocêntrica cristã hegeliana.

A autora segue, em suas reflexões, pontuando que, nesta visão, o mundo europeu não possuía a necessidade de dependência dos outros mundos, pois sustentava-se, na visão apontada por Dussel (1994 apud Oliveira 2016, p. 53), como “a compreensão de que o espírito da Europa (germânico) consiste na verdade absoluta que se determina ou se realiza por si mesma sem dever nada a ninguém”. Esse espírito é a âncora que sustentou seu paradigma eurocentrista de dominação mundial.

No entendimento autossuficiente de Dussel (1994 apud Oliveira 2016), o ego europeu se origina do fato da Europa tratar os outros povos como objetos de seu controle, assim se colocava como a detentora dos processos civilizatórios que constituíam as práticas modernas da sociedade, como, por exemplo, as práticas culturais, colocadas como padrão de referência para as demais nações.

### **Do Senso Comum à construção do Pensamento Moderno**

No pensar de Oliveira (2016), o discurso científico moderno não tem se fundamentado no princípio da subjetividade, no pensar filosoficamente sobre um sujeito consciente que está inserido em uma sociedade dinâmica. Para a autora, pensar cientificamente sobre o homem é pensá-lo inserido em um processo histórico, entendendo-o nas dimensões políticas, sociais, culturais e educacionais.

Santos (1997), ao citar Ernest Nogel, destaca que as ciências sociais não possuem comprovações explicativas, pois não se fundamentam em teorias, haja vista que, para o homem, os fenômenos sociais são culturalmente construídos e tal construção não se baseia em leis universais. O homem, nesse processo, constrói-se e se reconstrói de acordo com o contexto no qual se insere, assim, o autor conclui, não podemos olhar para as ciências sociais por vias objetivas, pois o que nos move, no ato de investigar, remete-se aos nossos valores e práticas subjetivas.

No compreender de Santos (1997), nas ciências naturais, tem se estabelecido um consenso paradigmático, isto é, um parâmetro científico em que se olha para um objeto identificando sua estrutura e comprovando suas particularidades, demonstrando que todo o conhecimento produzido por essas ciências é, na verdade, a base de sustentação de suas



teorias; contudo, convém trazer à discussão que o mesmo não se observa quando as ciências sociais tentam se estabelecer como ciência dentro dos padrões das ciências naturais. Essa forma de alcance pelo consenso paradigmático, de certo modo, acabou desmerecendo o próprio avanço das ciências sociais.

É oportuno colocar que, para Santos (1997), ao contrário das ciências naturais, as ciências sociais vão se contrapor à concepção positivista de sociedade, posicionando-se na visão fenomenológica de análise.

As ciências sociais se constituem, diante dos conceitos de racionalidade das ciências naturais do século XIX, com base em duas vertentes: uma voltada para a epistemologia e a metodologia das ciências naturais; outra anti-positivista, fenomenológica sob vias de uma filosofia complexa.

O novo enfoque da racionalidade científica vem exatamente abrir espaços para discussões e formulações de estudos históricos, filosóficos, literários, entre outros, que vão situar o homem dentro de um saber científico que o compreenda em sua subjetividade e sua inserção no mundo social (SANTOS, 1997).

Ainda na compreensão de Santos (1997), a natureza teórica do conhecimento científico, aquela que o sustenta, origina-se das concepções epistemológicas de suas regras metodológicas, o que condiciona o conhecimento científico ao causal, de procurar na observação dos fenômenos *a posteriore*, como observado por Santos (1997, p. 16): “As leis da ciência moderna são um tipo de causa formal que privilegia o *como funciona* das coisas [...]”.

Percebemos que, para Santos (1997), é no século das luzes, em meio aos destaques do pensamento intelectual, que o cartesianismo de Descartes e o empirismo de Bacon abrem espaço para a ascensão das ciências sociais no século XIX. A ciência passa a fundamentar-se nos parâmetros positivistas, segundo os quais, o autor reitera, o conhecimento científico é compreendido sob duas vertentes que vão delinear sua legitimação no campo das ciências, uma que diz respeito a lógica do quantificável pelo saber matemático e outra amparada nas ciências empíricas, com o modelo mecanicista. No entanto, em sua ascensão, as ciências sociais só são amparadas como ciências a partir do momento em que podem ser empíricas.

Assim, a ciência moderna se firmava com a preocupação de comprovar como as



coisas funcionavam e para que fim se estabeleciam, relação de causalidade e efeito que tem suas bases construídas, segundo Santos, no pensar aristotélico. Nesse parâmetro, o conhecimento vem se contrapor ao conhecimento do senso comum, com sua forma de entender na relação de causa e intencionalidade, conforme se observa na afirmação abaixo:

[...] As leis da ciência moderna são um tipo de causa formal que privilegia o *como funciona* das coisas em detrimento de qual o *agente* ou *qual o fim* das coisas. É que enquanto no senso comum, e, portanto, no conhecimento prático em que se traduz, a causa formal obtém-se com a expulsão da intenção. É neste tipo de causa formal que permite prever e, portanto, intervir no real e que, em última instância, permite à ciência moderna responder à pergunta sobre os fundamentos do seu rigor e da sua verdade com o elenco dos seus êxitos na manipulação e na transformação do real. (SANTOS, 1997, p. 16).

Nessa perspectiva, no entender de Santos (1997), o conhecimento científico tem suas bases fincadas na observação e na experimentação, como forma de exemplificar e comprovar os fenômenos da natureza. Essa forma de contemplação explicativa fundamenta-se nos ideais matemáticos, ciência pela qual é possível quantificar os fenômenos. Santos (1997) destaca que “[...]a matemática fornece à ciência moderna não só o instrumento privilegiado de análise, mas também a lógica da investigação [...]”. Com isso, o rigor científico é pautado no quantificável, em que um objeto só pode ser contemplado em sua existência, se permitir-se ao olhar quantificado, relação que o eleva a objeto da ciência.

Portanto, a herança do saber científico da matemática traz para a ciência moderna uma forma de pensar classificatória, ressaltando que só podemos enquadrar, neste padrão, objetos quantificáveis cientificamente, o que os eleva ao padrão de superioridade científica. Sobre isso, Santos enfatiza:

[...] O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objetivar os fenômenos, os objectualiza e os degrada que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza. É em suma e finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza [...]. (SANTOS, 1997, p. 32).

A matemática fornece para a ciência moderna duas concepções para o olhar sobre o objeto. A primeira é definida pela possibilidade de o objeto ser observado a fim de ser





quantificado, o que lhe concede a condição de objeto experienciado cientificamente. Já a segunda caracteriza-se pela redução de um objeto para uma observação detalhada, o que permitirá olhá-lo profundamente, estabelecendo a relação do dividir para observar, pois assim, em parcelas menores, é possível obter percepções mais conclusivas de sua materialidade.

### **Ciência Moderna e a Educação na República**

A ciência moderna, após romper com o conhecimento do senso comum, impondo seu rigor e suas verdades absolutas, buscou a transformação do mundo real por meio da implementação da ordem e estabilidade mundial como forma de controle. A educação, dentro desse cenário, traduzia-se na forma mais eficaz de alcançar as transformações sociais e políticas pretendidas, moldando pensamentos e legitimando o novo regime em ascendência no Brasil.

No entendimento de Santos (1997), a ciência em si busca intervir no mundo real através do conceito de causalidade, algo muito observado na república brasileira. Esse teórico discute ainda que o conhecimento científico moderno procurava de fato legitimar aquilo que lhe é peculiar, então os saberes sociais historicamente construídos são ignorados por essa nova concepção de sociedade.

Na análise de Gonçalves (2011), a república foi um período marcado por mudanças introduzidas pela pedagogia nacionalista, com discussões sobre a formação do cidadão ideal, momento caracterizado por uma grande preocupação com a escolarização de crianças no Brasil.

Podemos constatar que a república trouxe profundas mudanças para a sociedade e seus reflexos foram notáveis para educação. Na compreensão de Hansen (2007), esse período é marcado por profundas mudanças, inclusive na forma como a criança passa a ser percebida socialmente. Essa autora cita Michelle Perrot e frisa que o novo olhar sobre a infância não a compreendia em termos de sua proteção e centralidade no seio familiar, tampouco buscava a sua valorização e sua individualidade.

Sobre isso, Hansen (2007) segue em suas teorizações que o novo olhar sobre a infância na república centrava-se no novo ser social “criança”, a qual passou a ser vista



conforme os interesses da coletividade, pois, embora pertencente a uma vida familiar, tinha o dever de servir sua pátria.

Esse novo paradigma sobre a infância refletiu inclusive na valorização da juventude e delineou mudanças graduais que culminaram na substituição de conceitos patriarcais e tradicionais pelos que se assemelhavam aos padrões da sociedade burguesa europeia. O futuro do país dependia de um processo de moldar os cidadãos e regenerar a sociedade em busca de um novo brasileiro com um caráter nacionalista.

No Pará, a educação, seguindo os moldes estabelecidos nacionalmente, centrava-se em uma educação voltada para a valorização do amor à pátria, à bandeira, ao orgulho de ser um bom cidadão brasileiro, o qual, conseqüentemente, viesse a contribuir para o grande progresso da nação.

Com a república, o Brasil buscou adequar a sociedade ao novo regime, não medindo esforços para sua aceitação pela sociedade. Nesse sentido, uma das medidas adotadas foi modificar o papel da educação naquele cenário. De acordo com Hansen (2007), o país tentava eliminar o atraso na área educacional por entender que isto seria seu grande trunfo na aceitação do modelo republicano.

Nesse sentido, cabe destacar que, para Hansen (2007), a proposta educacional, instituída pelo novo regime político, buscava uma educação comparada à de outros países europeus e, ao mesmo tempo, buscava enfatizar a superioridade do Brasil. O destaque dado ao país, em virtude de seus novos alcances para o tão almejado progresso, tornou-se uma estratégia para o mercado editorial de impressos no período, os quais se tornaram ferramenta de divulgação do pensamento ufanista.

Nas primeiras décadas da república, o país passava por significativas transformações geradas pelas instabilidades políticas, econômicas e sociais herdadas do final do império. Esse contexto direcionou todo um novo sistema de valores morais, promovendo novos hábitos e um novo espírito coletivo de consolidação do novo sistema político. Portanto, a moral e o civismo exerceram um papel importante na pedagogia em vigor e isso repercutiu nas produções impressas e nos discursos oficiais direcionados ao ensino (HANSEN, 2007).

Ainda para Hansen (2007), as duas primeiras décadas do século XX, configuraram-se como um período que se destaca pela forte disseminação da literatura e



da imprensa no país, momento em que surgem periódicos voltados para a educação e que assumiam um caráter cívico-pedagógico, lançados com o propósito de formar o futuro cidadão ideal brasileiro.

Com efeito, a Revista do Ensino nasceu e configurou-se como um apoio à educação pública, sendo assim porta de entrada para a realização dos desejos do grupo de intelectuais que a produziram, que viram na educação a ascensão do cidadão aproximada ao padrão de modernidade europeia. Tais intelectuais já demonstravam em suas páginas certa preocupação com a instrução dos futuros brasileiros, destacando assim uma instrução vinculada à cidadania política na Primeira República. Sobre esse contexto, Gonçalves expõe:

[...] a educação se constituiu a principal saída para a ampliação do quadro de cidadãos da República, ao mesmo tempo em que funcionou como forma primordial de propaganda para filiação de crianças e jovens ao regime republicano. Capaz de garantir a formação ideológica necessária para criar cidadãos disciplinados e obedientes, a educação fornecia imagens de um futuro a ser construído. (GONÇALVES, 2012, p. 18).

Essa forma de colocar a república como a grande redentora do país, capaz de moldar corações e mentes para o progresso da nação, tem suas bases no pensamento moderno europeu o qual, por sua vez, origina-se bem antes com o pensar cartesiano, fruto do mundo mecanicista.

O pensamento cartesiano, fundamentado em seu racionalismo, veio, de certa forma, defender a ideia de um mundo máquina, onde o pensamento mecanicista se constituiria como meio pelo qual seria possível mudar a visão de transformação do mundo, algo que vai se delineando na época moderna. Pode-se considerar que esse conhecimento cartesiano de particularizar os elementos se configurou como um dos pilares para a construção do ideal de progresso, disseminado a partir do século XVIII, o que o elevou a condição de *status* da burguesia europeia.

Como evidenciado por Santos (1997, p. 17):

O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar. No plano social, é esse também o horizonte cognitivo mais adequado aos interesses da burguesia



ascendente que via na sociedade em que começava a dominar o estágio final da evolução da humanidade [...].

Acrescento que é diante desse cenário que a ciência moderna é convertida no modelo de racionalidade hegemônica, com princípios rígidos também no pensamento de Newton, em que se amplia a forma de conceber os estudos da natureza que agora servem como base para a compreensão da sociedade.

### **A Revista do Ensino no Pará e os discursos da Ciência Moderna**

A Revista do Ensino tinha um propósito pedagógico apoiado nos ideais educacionais da época. Suas edições eram elaboradas por um grupo de intelectuais que, de alguma forma, acompanhavam os discursos e as mudanças de pensamento no cenário mundial. Esclarecemos que, no início do século XX, poucas eram as revistas existentes que circulavam no Pará e no Brasil, assim, o pouco que se tinha, eram projetos ligados a instituições religiosas e/ou educacionais.

A Revista do Ensino foi lançada no dia 7 de setembro de 1911, na cidade de Belém do Pará, pela Secretaria do Estado do Interior, Justiça e Instrução Pública, sendo idealizada pelo então secretário o Sr. Augusto Olympio e tendo como redatores Flexa Ribeiro, Leopoldino Lisboa e Jurema Franco. Nas suas páginas, trazia artigos de intelectuais, como Acylyno de Leão Rodrigues, Eustachio da Costa Rodrigues e Teodoro Braga, e tinha por objetivo divulgar conhecimentos pedagógicos aos professores primários, bem como aperfeiçoar suas práticas educativas e, conseqüentemente, a instrução pública para o progresso da nação. Para os seus idealizadores, a educação era fonte vital para a formação da nacionalidade.

[...] a Revista do Ensino vem preencher uma grave lacuna, um grande hiato no nosso systema de educação. A seleção que presidiu à escolha dos seus colaboradores revela a preocupação com que fôram organizados os moldes de tão útil publicação. O fato summário, que vai a seguir, dá idéa do que é esse órgão oficial de propaganda pública. ( PARÁ, 1911, p. 139).

A imprensa educacional constituiu-se em testemunho vivo dos debates educacionais que marcaram a sociedade paraense nas primeiras décadas do regime republicano. Ela permitiu compreender as concepções de ciências e educação veiculadas





pelos intelectuais aos seus leitores com vistas a criar uma representação sobre sociedade e educação civilizadas.

Esse periódico pedagógico procurava em suas colunas colaborar com os professores do magistério, vinculados à educação pública do estado, também com as pessoas dedicadas ao estudo sobre o ensino. Em suas edições, trazia diversos artigos escritos por médicos que reconheciam no conhecimento científico moderno o caminho para a propagação das ciências naturais na educação, de forma a moldar o pensamento das crianças, enfatizando, assim, conteúdos como evolução, higiene social como ciência, curiosidades científicas e matemáticas etc.

Entre os “homens da ciência” que compunham o editorial do impresso, destaca-se o Dr. Acylyno de Leão, médico conceituado que muito contribuiu para a disseminação do saber científico na revista, trazendo temáticas como a “Seleção Natural”, em especial do darwinismo e a evolução intelectual da espécie.

O artigo *Hygiene Social*, escrito por Acylyno de Leão, aborda a Seleção Natural da Humanidade e a discussão de como o homem (*Homo sapiens*) se colocou no posto mais alto da escala evolutiva, sendo o maior na ordem dos primatas. De forma sucinta, segue enfatizando a importância do conteúdo científico da Biologia na disseminação do pensamento moderno, destacando o uso do conhecimento científico pelo professorado, nas salas de aula, com os alunos das instituições educativas paraenses.

Ao analisar os discursos do médico Acylyno de Leão, no artigo de 1911, na Revista do Ensino, percebemos que sua fala destaca o grande valor da ciência diante do percurso do homem rumo ao seu progresso, de como foi aos pouco se apropriando da linguagem, dos recursos naturais e até mesmo da tecnologia rudimentar. O percurso histórico do homem possibilitou apropriação dos recursos disponíveis para sua subsistência e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, conforme se observa no trecho abaixo:

Pelo desenvolvimento intelectual, o homem desvendou os arcanos do céu, estudando as estrelas; soube o que eram o trovão e as tempestades; decompôs e recompôs a água, que bebia, e revelou a complexa mistura do ar que respirava; percorreu a terra em superfície e penetrou-lhe as camadas formativas; conheceu floras e faunas diversas, minuciando-as e coordenando-as; forjou dogmas, codificou leis, fez o livro para a perpetuação do pensamento; inventou recursos e comodidades da vida



civilizada, tornando-se feliz físicamente, recuou as fronteiras do desconhecido e aproximou-se da verdade. Creando a ciência, fonte do bem e do prazer espiritual [...]. (PARÁ, 1911, p. 76).

A fala do autor traz com ênfase o valor da ciência para a vida humana, considerando-a como o único meio de encontrar a verdade; muitas das vezes, colocando a ciência no patamar da verdade absoluta. Esse trecho revela qual o sentido que cada professor deveria dar ao ensino das ciências, pois é nas ciências e através delas que a sociedade poderia alcançar o verdadeiro progresso.

Sobre isso, Oliveira (2016) expõe que a legitimação do saber científico, embora garanta uma ascensão social, é sobretudo uma questão política, por isso permite uma análise também epistemológica muito mais extensa e se constitui em relações de saber. O trecho destacado sobre o ensino das ciências revela exatamente isso, a ciência não se coloca de forma neutra para a educação e exerce uma função política em sua atuação. Portanto, a sua valorização pela educação possui estrategicamente uma função ímpar na consolidação política vivenciada no país na primeira década do século XX.

Em outro trecho, Acylino de Leão pontua que foi a partir da apropriação da ciência pelo homem que a vida humana se tornou melhor em suas condições primordiais de sobrevivência, por tudo que ela proporcionou. Destaca ainda que cabe ao homem se apropriar ainda mais de pesquisas que o conduzam a uma vida mais digna e feliz. Esse intelectual científico enfatiza sutilmente que a criança que almeja uma vida de pleno gozo, diante dos vários recursos aprimoráveis que a sociedade dispunha naquela época, tinha que obter o conhecimento científico e valorizá-lo em sua formação, como se evidencia no seguinte trecho da Revista do Ensino:

[...] >> A ciência << torna a vida não só mais agradável, porém mais útil, e um ser racional é obrigado, por todos os motivos de interesse e de dever, a dirigir seu espírito para as pesquisas que conduzem tão seguramente á virtude como á felicidade. (PARÁ, 1911, p. 76).

No compreender de Oliveira (2016), essa forma de entender a ciência como verdade traduz a maneira como o homem é reconhecido em sua racionalidade, seja como autor das descobertas oriundas da sua relação com as ciências naturais, seja como objeto de uma ciência que o compreende em sua subjetividade, fruto da relação estabelecida com o advento das ciências das humanidades. Para a autora, o questionamento traçado de um



homem que vai de sujeito à objeto do conhecimento configura o contexto de cientificidade de uma ciência que subjetiva o homem em sua individualidade, o que na verdade traduz a filosofia moderna.

Como observa Oliveira:

O ser humano, ao tornar-se objetual, deixa de ser uma simples atividade engajada que cria o mundo, mas se insere como parte integrante do sistema, de um todo supraindividual regido por leis. Com essa inserção, o sujeito abstrai-se da própria subjetividade e torna-se elemento do sistema. (OLIVEIRA, 2016, p. 70).

Concordamos com Oliveira (2016) quando esta afirma que a modernidade é a emancipação da visão positiva, superando toda a imaturidade da razão, ideal verificado nos discursos dos “homens da ciência” nas páginas da Revista do Ensino, pensamento moderno inculcado na educação, por meio dos impressos pedagógicos que eram suportes orientadores das práticas dos professores paraenses e contribuíram para a emancipar a visão positivista na educação.

### **Considerações Finais**

O pensamento científico moderno realmente trouxe profundas transformações nos aspectos econômicos, social, cultural, econômico, político e, porque não dizer, educacional. A sua forma de atuação eurocentrista para a formação de uma racionalidade científica moderna, com análises subjetivas e pautadas no modelo positivista de ciência, foi alvo de muitas críticas de cunho epistemológico, o que delineou o percurso histórico do paradigma de modernidade no mundo ocidental.

Diante disso, consideramos que o pensamento científico cultural moderno, situado no padrão burguês europeu, teve papel fundamental na construção das bases republicanas no Brasil no início do século XX. No aspecto educacional, tornou-se a mola propulsora de alavanque da reconfiguração do modelo vigente.

Nesse sentido, vemos que a Revista do Ensino, criada pela própria diretoria de Instrução Pública do Estado do Pará, surge necessariamente para guiar as práticas do professorado para que estas moldassem o novo homem para nação, dotado de atitudes, valores e sentimentos cuja referência fosse o avanço econômico do país que, por sua vez,



almejava o progresso nos padrões europeu.

Os discursos dos “homens da ciência”, reproduzidos nas páginas da revista, enfatizavam que, através da apropriação do conhecimento científico, a criança e o jovem poderiam dominar os recursos naturais disponíveis para vida humana. No entanto, esse dominar promoveria não o progresso do ser individualmente, mas coletivamente, pois este novo cidadão, valorizando sua pátria, deveria utilizar o seu conhecimento para o progresso do país. Nesse âmbito, as instituições educativas paraenses não alheias a esse processo reproduziam em suas salas os discursos disseminados pelo impresso pedagógico em vigor.

Assim, os artigos que valorizavam a apropriação do saber científico, em especial das ciências naturais, não somente destacavam o valor do pensamento moderno na formação do futuro cidadão brasileiro, mas procuravam incutir uma certa identidade às crianças que, mesmo sendo ainda pequenas, já possuíam o “dever” com o “novo país”, como forma de engrandecer a pátria e garantir seu avanço junto as demais nações desenvolvidas.

### Fontes Primárias

**PARÁ**, Artigo Hygiene, Social do médico Acylino de Leão, publicado na Revista do Ensino Ano I, nº 2, outubro, 1911.

**PARÁ**, Artigo Biologia, do médico Acylino de Leão, publicado na Revista do Ensino, Ano I, nº 5, janeiro, 1912.

### Referências

BARCELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. B (Org.). **Fontes Históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 23-79.

CERLARD, André. A análise documental. In: **Pesquisa Qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos, Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-314.

GONÇALVES, Roberta Ferreira. A Escola Disfarçada em Brincadeiras: A História do Brasil Contada nas Páginas de O Tico-Tico. In: Seminário Brasileiro de História da Historiografia – O giro-linguístico e a historiografia: balanço e perspectivas, 6, 2012, Ouro Pedro. **Anais...** Ouro Preto: EDUFOP, 2012.





HANSEN, Patrícia Santos. **Brasil um país novo**: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República. Tese - (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2007.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História & Memória**. Tradução Bernardo Leitão. 7. ed. São Paulo: Unicamp, 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 15 maio. 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Ciência Positiva: racionalidade moderna. In: **Epistemologia e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 51-96.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O paradigma emergente**. Um discurso sobre as ciências. 9. ed. Porto: Afrontamento, 1997. p. 10-58.



## A FORMAÇÃO DE NOVOS INTELLECTUAIS

Marinaldo Pantoja Pinheiro

### Resumo

O presente artigo, que começou a ser esboçado nas aulas de “Epistemologia e Educação”, ministradas pela Prof. Dr. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, no curso de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), tem por objetivo analisar onde foram formados os intelectuais orgânicos que atuaram na disputa eleitoral para assumir a direção do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) de Igarapé-Miri (PA). Esta disputa, mesmo sendo local, está inserida em um contexto regional e nacional pós-Ditadura Militar, em que ocorreu um movimento de contra ideologia, que historicamente passou a ser conhecido como desatrelamento dos sindicatos de trabalhadores em relação ao Estado. Este estudo é do tipo bibliográfico, com análise de conteúdo e envereda pelo viés histórico-educacional na perspectiva da História Cultural. Fundamenta-se esta discussão a partir das teorias do filósofo marxista italiano Antonio Gramsci (1891-1937), utilizando principalmente o seu conceito de intelectual orgânico. O STR de Igarapé-Miri foi fundado em 1968, sendo dirigido por grupos ligados ao estado. Em 1988, um grupo de trabalhadores, ligados a movimentos sociais, conseguiu ganhar a presidência desse sindicato via eleição, o que significou o seu desatrelamento em relação ao estado.

**Palavras-chave:** Formação de Intelectuais. Sindicato. Intelectuais orgânicos.

### Introdução

O presente artigo começou a ser esboçado nas aulas de “Epistemologia e Educação”, ministradas pela Prof. Dr. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, no curso de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), e tem por objetivo analisar onde foram formados os intelectuais orgânicos que atuaram na disputa eleitoral para assumir a direção do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) de Igarapé-Miri (PA). O recorte histórico será a década de 1980, período em que a Igreja Católica local passou a assumir uma postura de defesa dos interesses dos trabalhadores rurais na região. Esta disputa mesmo sendo local, está inserida em um contexto regional e nacional pós-ditadura Militar, em que ocorreu um movimento de contra ideologia, que historicamente passou a ser conhecido como desatrelamento dos sindicatos de trabalhadores em relação ao Estado. Fundamenta-se esta discussão, a partir das teorias do filósofo marxista italiano Antonio Gramsci (1891-1937), utilizando principalmente o seu conceito de intelectual orgânico.



Na década de 1980, houve o “boom” das teorias marxistas no Brasil. No período, os movimentos camponeses, a Igreja Católica nas suas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)<sup>20</sup> ou Comunidades Cristãs, onde era praticada a Teologia da Libertação (TL ou TdL) e o Partido dos Trabalhadores (PT) buscavam transformar a realidade formando suas lideranças, ou intelectuais orgânicos, à luz das discussões sobre a situação política e econômica do país, tendo como base teórica o Marxismo.

Usava-se como pedagogia nesses grupos a interpretação de conceitos a partir da realidade, que gradativamente foram sendo assimilados e passaram a fazer parte do universo vocabular dos militantes: ideologia, práxis, luta de classes, etc.

Considerava-se como maior inimigo o sistema capitalista, liderado pelos Estados Unidos, um “mostro” que explorava os países do Terceiro Mundo. O símbolo de luta e resistência era o socialismo, representado por figuras emblemáticas desta geração: Vladimir Ilitch Lenin ou Lenine (1870–1824), Mao Tsé-Tung (1893–1976), Ernesto Guevara de la Serna, conhecido como "Che" Guevara (1928–1967) e outros.

Percebe-se que internamente a nossa pátria amada era um solo fértil para a proliferação destas teorias marxistas, pois o país vivia tempos difíceis: em 1985, encerrou-se uma longa Ditadura Militar, mas permaneciam os resquícios de uma sociedade enrijecida, com muitos tentando se manter nos cômodos cargos herdados do regime.

É neste contexto, e com o apoio da pesquisa bibliográfica e documental<sup>21</sup>, que se analisa, à luz de Gramsci, o surgimento de um grupo de oposição sindical, gestado na Igreja Católica pela Teologia da Libertação, notadamente nas CEBs e no Partido dos Trabalhadores, que teriam a função de organicidade, trazendo, portanto, as teorias gramscianas utilizadas na formação de intelectuais orgânicos que atuariam com o

---

<sup>20</sup>São pequenos grupos religiosos, ligados à Igreja Católica, que surgiram nas periferias de cidades, em locais onde geralmente não havia padres. Estes grupos geralmente são animados por leigos, que interpretam as Escrituras Sagradas à luz da realidade local.

<sup>21</sup>Trata-se, portanto, do levantamento, seleção e documentação de bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado em livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico. (LAKATOS E MARCONI, 2003). Enquanto, que a do tipo documental, realiza-se a partir de fontes de natureza escrita ou não (fotos, objetos de arte, pinturas, etc.). De acordo com Rodrigues e França (2010, p.55), “a pesquisa documental utiliza materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem passar por novas análises de acordo com os objetivos da pesquisa”.



propósito de transformar a sociedade.

Os intelectuais orgânicos entraram em luta contra os intelectuais tradicionais, representantes das ideologias hegemônicas e, assim, através de muita articulação, em 1988, por meio de eleição direta, conseguiram ganhar a presidência do STR do município de Igarapé-Miri, cidade do Baixo Tocantins localizada a 78 quilômetros de Belém, capital do estado do Pará.

### **Gramsci e o conceito de intelectual orgânico**

Segundo Melo (2012), Antônio Gramsci era italiano, nasceu na Sardenha em 1891 e faleceu em Roma em 1937. Oriundo de família camponesa, formou-se em Letras na Universidade de Turim, Itália. Tornou-se jornalista e escreveu para vários jornais, tais como L'Avanti (órgão oficial do Partido Socialista), L'Ordine Nuovo (Nova Ordem) e La Città Futura (A Cidade Futura), com a preocupação de construir na classe operária uma cultura e uma moral socialista. Foi membro do Partido Socialista (1913-1919) e, em 1921, ajudou a fundar o Partido Comunista Italiano (PCI).

Em 1922, como representante do PCI, mudou-se para Moscou, na Rússia, onde casou-se, em 1923, com a violinista Giulia Schucht (1896–1980), com quem teve dois filhos, Délio (1924) e Giuliano (1926). Neste período, ele conheceu os modelos de educação e sociedade socialista da Rússia, os quais lhe inspiraram a formular suas teorias de transformação social a partir da educação integral, com o propósito de formar os futuros dirigentes sociais. Esta educação deveria formar todos, técnica e intelectualmente, e não uns para serem operários e outros dirigentes, como vinha acontecendo na Itália (MELO, 2012).

Gramsci retornou à Itália, elegendendo-se deputado, em 1924, e líder da bancada comunista, sendo um ativista contra o movimento fascista italiano (1922–1945), liderado por Benito Mussolini. Esta oposição lhe rendeu uma condenação de mais de 20 anos de prisão, acusado de complô contra a segurança nacional, instigação à guerra civil e apologia ao crime (MELO, 2012).

Por motivos de saúde, cumpriu 11 anos de prisão, passando os dois últimos de sua vida hospitalizado devido à tuberculose que o acompanhou praticamente a vida toda.





Faleceu em 27 de abril de 1937, aos 46 anos de idade, vítima do agravamento da doença e de um derrame cerebral. No período em que ficou preso (1923–1934), escreveu as famosas cartas e cadernos do cárcere.

As cartas eram mais personalizadas, ou seja, endereçadas a algum familiar ou integrante do Partido Comunista da Itália (PCI), nas quais ele pedia, por exemplo, que lhe trouxessem materiais para leitura e medicamentos. Já os cadernos do cárcere foram trabalhos de cunho mais teórico, em que discute vários conceitos (ser humano, bloco histórico, hegemonia, partido político, filosofia da práxis, a função dos intelectuais, cartase, guerra e de movimento trincheiras) e faz menções aos teóricos que lhe influenciavam, dentre eles Nicolau Maquiavel (1469–1527), Benedetto Croce (1866–1952), Karl Marx (1818–1883) e Friedrich Engels (1820–1895). Para este trabalho, a proposta é discutir apenas a função dos intelectuais.

Gramsci concebeu o ser humano em uma relação dialética, que conceitua como organicidade, ou seja, há uma relação entre o indivíduo e a sociedade (o mundo), na qual quando o ser humano se transforma, ele também transforma a sociedade e vice-versa (OLIVEIRA, 2011); portanto, a transformação é recíproca. O indivíduo, nesse sentido, é um “processo em seus atos” (GRAMSCI, 1991b, p. 38 apud OLIVEIRA, 2011, p. 83), já que as decisões que ele toma afeta a sociedade e a si próprio. Nesse ponto, entende-se que não há sujeito neutro (ou “em cima do muro”), pois todos, quer julguem suas decisões neutras ou não, são sujeitos ativos, sendo assim qualquer decisão, por mais individual que seja, influencia no processo social.

De acordo com Oliveira (2011, p. 87), Gramsci considerava que “todos os homens são intelectuais”, pois todos os seres humanos possuem capacidade intelectual para criar, entretanto nem todos a desenvolvem. Os intelectuais se distinguem dos não-intelectuais pela sua função social de líderes e de porta-vozes do seu grupo social, portanto, são todos os seres humanos que realizam uma determinada função de organização na sociedade, sendo formados por um determinado grupo em seu desenvolvimento histórico. Assim, este intelectual pode ser tanto individual, como o jornalista, o padre, o cineasta, o ator, o locutor de rádio, o escritor profissional, quanto coletivo, como o partido e o sindicato. Nessa perspectiva, Melo (2012, p. 104) afirma que “os intelectuais são aqueles que organizam a teia de crenças e as relações institucionais e sociais de uma dada sociedade,



historicamente contextualizada”.

Gramsci (1991, p. 3-5) apresenta os dois principais intelectuais, a saber: os “orgânicos” e os “tradicionais”.

1) Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. [...] Pode-se observar que os intelectuais “orgânicos” que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz [...].

2) Cada grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias – categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas. A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, com a escola, a instrução, a moral, a justiça, a beneficência, a assistência, etc.

Os intelectuais, portanto, se diferenciam em orgânicos, que são os que produzem uma contra ideologia, e em tradicionais, aqueles que reproduzem a ideologia dominante.

Para Melo (2012, p. 107):

o intelectual é pois todo sujeito histórico que já se constituiu enquanto um ator político, é o sujeito ativo nascido ou não no interior das massas, mas que mantém junto a ela um vínculo necessário orgânico para organizá-las e elevá-las culturalmente [...] e que permaneçam em contato com as classes populares para tornarem-se seus sustentáculos.

Depreende-se, a partir da citação, que o intelectual orgânico é um sujeito criado no seu grupo a partir da práxis (teoria e prática), atuando no campo político e social. Ele tem como função social a produção de conhecimento, nesse sentido, propõe, inspira conhecimentos e ajuda a criar um modelo de sociedade diferente. Em uma visão marxista, as suas ações visam a transformação da sociedade.

Há casos em que um intelectual orgânico se transforma em tradicional, quando



manipulado ou sucumbido pelo poder passa a defender e divulgar a cultura dominante. Melo (2012, p. 108) conceitua o intelectual tradicional como “todo ‘ideólogo’ que põe a sua intelectualidade a serviço da classe conservadora no poder”, este pode até ter nascido nas classes populares, mas defenderá o pensamento dominante.

De acordo com Gramsci, o partido político teria a função de organicidade, ou seja, a função política de formar, conscientizar as massas para que finalmente acontecesse a mudança social (no campo da infraestrutura: no modo de produção), assim como no cultural, no campo das consciências. Para ele, o partido político é o Moderno-Príncipe, fazendo uma comparação com o Livro de Maquiavel, *O Príncipe*, publicado em 1516 (MELO, 2012).

Referindo-se a esse tema, Melo (2012, p. 110) enfatiza que o Partido Comunista Italiano é para o “próprio ‘Intelectual-Coletivo’, capaz de gerar uma hegemonia, que pedagogicamente educaria o proletariado, a fim de torná-lo a classe dominante do futuro [...]”. Assim, o objetivo do partido político seria criar uma nova ordem, uma nova hegemonia política. A partir desta análise, pode-se inferir que o Partido dos Trabalhadores seguiu as ideias de Gramsci, pois teve uma função intelectual, formando as massas para chegar ao poder.

Quanto ao STR, primeiramente, volta-se o olhar para a região do Baixo Tocantins, onde está localizado o município de Igarapé-Miri, palco dos acontecimentos ora analisados. Composta por sete municípios – Abaetetuba, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Cametá, Mocajuba, Baião e Oeiras do Pará –, a região sofreu impactos (em proporções diferentes) dos projetos de desenvolvimento implantados pelos militares a partir da década de 1970, notadamente a implantação do complexo Albras/Alunorte, instalada na Vila do Conde, em Barcarena, e a Barragem de Tucuruí (que pertence a Eletronorte), cuja usina foi inaugurada em 22 de novembro de 1984, diminuindo o pescado na região.

No contexto de 1970, a Amazônia vivia sob a mira dos grandes projetos que traziam embutidos em sua lógica capitalista inúmeras desigualdades, portanto conflitos. A política agrícola praticada pelos governos militares priorizou, nas diferentes regiões do país, as culturas de exportação e a concentração fundiária, o que proporcionou créditos e incentivos fiscais aos grandes proprietários de terra e às empresas





agroindustriais, assim prejudicando o pequeno e o médio agricultor. (SILVA, 2014, p. 58).

Os caboclos do Baixo Tocantins, até 1970, viviam da extração da seringa, do cacau, da madeira, etc., dentre outras atividades de subsistência, como o plantio da mandioca e a pesca artesanal. Além destas atividades, o município de Igarapé-Miri e Abaetetuba tiveram os engenhos integrados a sua paisagem interiorana até a década de 1990, ressaltando-se que o auge da produção de aguardente foi nos anos de 1970.

Almeida (2010) aponta como característica do caboclo desta região a baixa escolaridade, pouca capacidade na produção e comercialização, devido às enormes distâncias dos centros, o que facilita a ação de atravessadores e conseqüentemente diminuição no lucro do produtor. Estes elementos favorecem a exploração do trabalhador que ganha pouco, muitos sem direitos trabalhistas assegurados, etc.

Entretanto, Almeida (2010) também aponta que a história dos caboclos é marcada por dois momentos de combate à exploração, a Cabanagem (1835-1940) e o Anilzinho, nos anos de 1970. A Revolução Cabana, cujo nome se refere às moradias humildes da maioria de seus participantes, foi o principal movimento popular do norte do Brasil ocorrido até hoje. Este movimento era composto pelas elites locais e caboclos da região, composição de sujeitos e objetivos antagônicos que, acreditava-se, enfraqueceu o movimento, facilitando a sua repressão.

Para Almeida (2010), os conflitos agrários (que ocasionaram a expulsão da população local de suas propriedades), ocorridos em 1979, na região do Anilzinho, município de Baião (PA), que posteriormente transformou-se em local de encontros de trabalhadores rurais, veio a ser um marco na luta do campesinato na região do Baixo Tocantins. Segundo ele, o Anilzinho “o primeiro no contexto da luta pela tomada do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) pelos trabalhadores alinhados politicamente como o ‘novo sindicalismo’” (ALMEIDA, 2010 p. 295).

Um dado importante, apontado por Almeida (2010), foi que, no contexto do movimento Anilzinho (pois após o conflito agrário houve vários encontros de 1979-





1991<sup>22</sup>, em vários municípios da então Prelazia de Cametá<sup>23</sup>, buscando organizar o trabalhador rural), ocorreu o apoio da Igreja Católica local através de seu Bispo Dom José Elias Chaves<sup>24</sup>, que incentivou nas pastorais da Igreja, principalmente nas CEBs, a luta em defesa dos trabalhadores rurais<sup>25</sup>.

As CEBs formaram ambientes perfeitos para a vivência de uma “igreja dos pobres”, onde se discutia os problemas da sociedade à luz do Evangelho e da fé cristã. O que se aprendia naquele espaço era aprofundado e colocado em prática nos movimentos sociais, nos partidos políticos, sindicato, etc. O método de evangelização, observado nas reuniões de algumas comunidades, nos planejamentos de suas ações para formação de suas lideranças, é baseado no *ver, julgar e agir*: ver a realidade; julgar, fazer críticas à realidade embasados na Bíblia; agir, planejar e executar ações coletivas que possam alterar a realidade.

Silva (2014) aponta que, na Prelazia de Cametá, a Igreja Católica seguia o Movimento de orientação progressista<sup>26</sup> iniciado na Europa; além disso, diante da realidade de desigualdades sociais da América Latina, este movimento de renovação assimilou a causa da Teologia da Libertação<sup>27</sup>, passando a fazer “opção preferencial pelos pobres”. Tais ideias se fundamentaram teoricamente em alguns ideais marxistas, pois o campo contraditório e desigual da América Latina, principalmente na periférica região

---

<sup>22</sup> De acordo com Silva (2014), ocorreram encontros: no Anilzinho em 1980 e 1981, em Baião, onde aconteceram os conflitos; posteriormente, em 1982, na Comunidade Cristã C.C7 Nova América; em 1983, na CC Nova América; em 1985, na CC de Livramento; em 1986, na CC de Aranquembaua; em 1987, na CC de Mupi; em 1988, em Pacajá transamazônica; em 1990, em Limoeiro do Ajuru; e, o décimo e último, em Tuerê-Pacajá em 1991.

<sup>23</sup> Paróquias que pertenciam a esta Prelazia: Cametá, Oeiras, Igarapé-Miri, Mocajuba, Baião, Tucuruí, Jacundá e Bagre.

<sup>24</sup> Bispo da Prelazia de Cametá de 1980 a 1999. É considerado da linha progressista da Igreja Católica.

<sup>25</sup> Dom José se identificava com a problemática da terra, nomeou o seminário menor da prelazia de Cametá, fundado na década de 1980, de Pe. Jos Tavares, coordenador da Pastoral da Terra, assassinado no atual Estado do Tocantins, a mando de fazendeiros.

<sup>26</sup> Movimento da Igreja Católica Romana, surgido após o Concílio Vaticano II (1962-1965) e da Assembleia Geral Episcopal Latino-Americana, realizada em 1968 em Medellín, Colômbia (SILVA, 2014).

<sup>27</sup> A **Teologia da Libertação** chegou ao Brasil com o frei Leonardo Boff, com a publicação, em 1971, do livro *Jesus Cristo Libertador*. Além deste, declararam-se defensores desta teologia: Gustavo Gutierrez, Hugo Assmann, Pablo Richard, Clodovis Boff, Enrique Dussel, Frei Betto, entre outros. A Teologia da Libertação começou a ser desenhada a partir do Concílio Vaticano II (1962-1965), tornando-se mais sólida com a Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (1968), que foi realizado na Colômbia, onde a Teologia da Libertação foi declarada como necessária para ser aplicada na América Latina, sendo que, na Conferência dos Bispos Latino-americanos de Puebla (1979), a Igreja aprovou a opção preferencial pelos pobres.



Amazônica, tornou-se fértil para a proliferação de propostas revolucionárias.

O uso do marxismo na Teologia da Libertação possui fundamentação histórica e epistemológica. A primeira refere-se à ligação existente entre marxistas e cristãos na América Latina no bojo das lutas populares no confronto com os regimes totalitários que cometerem violência e opressão. A segunda diz respeito a necessidade de toda teologia de utilizar uma determinada mediação filosófica ou científica. A Teologia da Libertação não se apropriou do marxismo materialista dialético que absolutiza a matéria e nega a misericórdia de Deus. A influência de Marx no complexo teológico libertador é a de um Marx humanista, não dogmático, enquanto crítico social que ajuda a analisar com profundidade a sociedade para poder transformá-la e, no caso da interpretação cristã, de acordo com valores da fé. (GONÇALVES, 2000, p. 153-154).

A Teologia da Libertação teoricamente se fundamenta no Marxismo que, inserido no contexto da América Latina, problematiza temas ligados à exploração do trabalhador e à luta contra o capitalismo.

A Prelazia de Cametá assimilou esta problematização e “tornou-se uma das principais parceiras dos trabalhadores rurais da região que buscavam defender suas terras” (SILVA, 2014), passando a intervir diretamente nos conflitos no meio rural, oriundos das disputas em torno da posse de terras na Amazônia.

Esta Prelazia assumiu a responsabilidade de formadora de lideranças comunitárias ou, em uma linguagem gramsciana, de intelectuais orgânicos, o que podemos verificar a partir dos cursos de formação de lideranças, de animadores de comunidades, de sindicatos livres, etc. Teoricamente, estes cursos de formação se fundamentavam no Marxismo e na Teologia da Libertação, possuindo uma linguagem enraizada no cotidiano. Assim, juntando teoria à prática social, passaram a identificar problemas e a criar estratégias para modificar a sociedade. É neste contexto que os caboclos da Amazônia passaram a vislumbrar a conquista dos sindicatos no Baixo Tocantins. A maioria dos sindicatos da região foram conquistados por esses novos intelectuais na década de 1980.

Em 1979, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), reunida em Itaici, defendia que os STRs deveriam ser livres, passando para aos mãos de trabalhadores comprometidos com a causa dos pobres. Em 1980, um documento com o tema: “Igreja e problemas da terra” foi publicado, demonstrando a posição e disposição desta para amenizar, ou ao menos tentar amenizar, este câncer que vem se alastrando no Brasil desde



os seus primórdios.

Como, na Prelazia de Cametá, os conflitos em torno da posse da terra tinham relação direta com o descaso das lideranças sindicais em relação à categoria de trabalhadores rurais, esta proposta da CNBB “disparou uma campanha, apoiada principalmente pela Igreja progressista de Cametá em favor da tomada dos Sindicatos e também houve a escolha do Partido dos Trabalhadores (PT) como mais um representante da categoria em questão” (SILVA, 2014, p. 62).

Este partido político foi criado em 1980, tendo como um de seus fundadores e principal representante Luís Inácio Lula da Silva. O partido, para conquistar a presidência do Brasil, teve que fazer um trabalho de base, formando seus intelectuais orgânicos, buscando conquistar a hegemonia. Estes conceitos de Gramsci passaram a fazer parte das discussões internas do PT, a partir do V Encontro Nacional, que ocorreu em 1987. Percebe-se, na nova postura do PT, a influência do pensamento de Gramsci, pois o partido passou a priorizar a formação das massas, visando a inserção de grupos populares na vida política, tornando-os agentes multiplicadores de opinião.

### **O Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) de Igarapé-Miri**

O Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Igarapé-Miri, Pará, foi fundado em 11 de fevereiro de 1968, por iniciativa de Braulino Martins, Prefeito da cidade, e seu compadre Alberone Lobato, Delegado Regional da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) do Pará. Alberone era um importante político da localidade, tendo sido prefeito por dois mandatos, de 1963 a 1967 e de 1973 a 1977.

De acordo com ata de fundação do sindicato, entre as pessoas interessadas em criar esta entidade, havia políticos e religiosos influentes no município, tais como Eládio Corrêa Lobato (deputado estadual), Dr. Clóvis Mácola (inspetor da Alfândega do Pará), Dr. Tabajara Vasconcelos (assessor jurídico do Pará) e Padre Pedro Hermans (vigário paroquial).

Esses, em particular, foram os oradores da reunião fundante e, de modo geral, destacaram a importância da criação de um sindicato para defender os interesses da categoria no tocante aos direitos. Assim, esses oradores trouxeram a proposta do sindicato





para os trabalhadores, uma proposta vinda de cima para baixo. De acordo com Boito (1991, p. 181):

[...] Normalmente, a criação de um sindicato oficial no campo era, nesse período, um empreendimento diretamente tutelado pelos agentes locais do Estado ditatorial (prefeito, delegado de polícia, coletor federal e outros) e pelos chefes políticos do município. O campesinato e operariado rural permaneciam à margem da iniciativa.

Nesse sentido, não houve efetiva participação de trabalhadores rurais registrados na ata de fundação. Portanto, se estavam presentes, não tinham tanta importância.

Na ata, o diretor dos trabalhos esclareceu à assembleia que os estatutos sociais de todos os sindicatos de classe seguiam normas e eram padronizados pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social, ou seja, o sindicato, para ser oficializado e receber verbas, que seria o maior interesse deles, deveria seguir às regras do Ministério.

No decorrer da assembleia, as categorias de trabalhadores que faziam parte do STR foram aprovadas: assalariados na lavoura, na pecuária, na produção extrativista, assim como trabalhadores autônomos, pequenos proprietários rurais, etc. Avalia-se que esta heterogeneidade de trabalhadores facilitaria o controle do estado, pois dificultaria o fortalecimento da noção de categoria e conseqüentemente de interesses comuns.

Além disso, a categoria aprovada deveria contribuir com os poderes governamentais e subordinar-se aos interesses da nação (dos militares), como se observa na ata de fundação do STR de Igarapé-Miri, de 11 de fevereiro de 1968, em seu artigo 4º referente aos deveres:

- a) (...) observância das leis e dos princípios de moral e compreensão dos deveres cívicos.
- b) Abstração de qualquer propaganda, não somente de doutrinas incompatíveis com as instituições e os interesses nacionais, mas também de candidatura a cargos eletivos estranhos ao sindicato.
- f) Abstenção de quaisquer atividades não comprometidas nas finalidades mencionadas em lei, inclusive as de caráter político-partidárias.
- g) Não permitir a cessão gratuita ou remunerada da sede de entidades de índole político-partidária (p. 4).

Estes tópicos do artigo 4º enfatizam a profunda ligação deste sindicato com as propostas dos militares. É latente que o objetivo principal não era a organização dos trabalhadores rurais do município, mas garantir recursos, principalmente os oriundos do





Programa de Assistência ao Trabalhador Rural, o PRORURAL<sup>28</sup>.

Desde sua fundação até fins dos anos 1980, o STR de Igarapé-Miri apresentava duas posturas principais: vertical e assistencial. Na primeira, o presidente da república determinava as diretrizes ao Ministério do Trabalho, este repassava aos dirigentes sindicais que, por sua vez, repassavam aos trabalhadores. Desta forma, o Ministério do Trabalho tutelava os dirigentes sindicais e estes tutelavam os trabalhadores. Na segunda, como forma de manutenção da primeira, temos o assistencialismo, assessorando os trabalhadores nas suas necessidades emergenciais, como dentista e emissão da carteira de trabalho, assim como encaminhamento de filiados à aposentadoria e licença, elementos geradores de conformismo nas massas.

Para poder usufruir desses benefícios, o cidadão deveria estar associado e quite com o sindicato, pois era este que entregava ao beneficiário uma guia, através da qual era formalizado o seu pedido.

Pela lógica do governo, para ser trabalhador rural bastava se filiar a um sindicato rural, na prática, não importava se a pessoa realmente trabalhava no campo, daí porque muitos sócios não eram camponeses, e sim comerciantes, empresários, etc. A pessoa que necessitasse de determinada assistência poderia se associar ao sindicato e, no ato da adesão, pagar o equivalente a seis mensalidades, ficando apta para usufruir dos benefícios sindicais.

Até fins de 1980, o sindicato não conseguiu cumprir com a sua função principal, como órgão de reivindicação, representando os trabalhadores rurais do município. Assim, sucumbiu pelas facilidades dadas pelo poder e transformou-se numa espécie de órgão do governo, reproduzindo apenas as medidas paliativas e assistencialistas com o único intuito de manter-se no poder, negociando votos para os seus candidatos. Portanto, não se esforçou para justificar o seu significado histórico, que seria construir um projeto social

---

<sup>28</sup>Os programas assistenciais ao trabalhador rural surgem com o PRORURAL, Programa de Assistência ao Trabalhador Rural, instituído pela Lei Complementar nº 11, de 25.05.1971, prevendo a concessão de aposentadorias por idade, invalidez, pensão, auxílio-funeral, serviço de saúde e serviço social. A Constituição da República, de 1988, modificou a estrutura do sistema previdenciário, urbano e rural, estabelecendo em seu artigo 195, §8º, modificado posteriormente pela Emenda nº 20/98, que os trabalhadores rurais pelo regime de economia familiar, sem empregados permanentes, teriam sua contribuição previdenciária calculada pela aplicação de alíquota no resultado da comercialização de sua produção.



voltado para a categoria que representava.

Foi em torno deste descontentamento que surgiu um grupo de oposição composto por intelectuais orgânicos formados na luta sindical (notadamente no Anilzinho), na militância do PT e nas CEBs, onde eram instruídos pela Teologia da Libertação e por ideais marxistas.

A Teologia da Libertação desbloqueou os cristãos para o compromisso social radical em nome da fé mostrando que o maior problema da fé na América Latina não estava em questões dogmáticas, mas em como enfrentar à sua luz a situação de opressão, de exploração das grandes massas populares. Os cristãos podiam, portanto, engajar-se no processo de libertação, motivados e iluminados pela fé. Não precisavam temer nenhuma contradição fundamental entre ela e a luta libertadora dos pobres. (LIBÂNIO, 2007, p. 49).

Esse grupo de intelectuais tinha as seguintes características: eram trabalhadores rurais, ribeirinhos, católicos romanos, animadores de comunidades e militantes do PT. As pesquisas apontam pelo menos três nomes que se enquadram neste perfil (Roberto Pina Oliveira, José Antonio Ribeiro e Manoel Luís Ferreira Fonseca<sup>29</sup>); existem outros, mas só com o aprofundamento das pesquisas será possível encontrá-los.

Para chegar ao poder, o grupo montou as seguintes estratégias: inicialmente criaram uma campanha de reativação de filiações; já que não era permitido filiações novas, percorreram o município em busca de antigos filiados. A segunda estratégia foi a montagem de uma chapa de oposição para disputar a eleição; perderam em 1983 e 1985, finalmente, com mais experiência e articulação, conseguiram ganhar em 1988.

### **Considerações finais**

Por fim, tentando responder a pergunta inicial: onde foram formados os intelectuais orgânicos que atuaram na disputa eleitoral para assumir a direção do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) de Igarapé-Miri (PA)?

---

<sup>29</sup> Manoel Luís Ferreira Ferreira foi o primeiro presidente deste novo modelo de sindicato, ganhando a eleição em 1988. Faleceu em 2011 aos 58 anos. Foi trabalhador rural, co-fundador do PT e candidato a prefeito em 1992 pelo mesmo partido no município de Igarapé-Miri (PA), animador das CEBs, participante de vários movimentos sociais e sindicalistas. Fonte: <[www.institutocabloamazonia.blogspot.com](http://www.institutocabloamazonia.blogspot.com)>.



Os trabalhadores rurais do Baixo Tocantins, na busca pela conquista seus direitos, tiveram a contribuição de várias instituições, dentre elas o Partido dos Trabalhadores e a Igreja Católica local, sendo que o segmento católico o de maior atuação, principalmente na década de 1980, junto aos camponeses.

Portanto, foram as comunidades cristãs da região que iniciaram o processo de formação e organização dos trabalhadores rurais. Nas comunidades, vivia-se experiências comuns e se interpretava o evangelho à luz da Teologia Libertação, com o objetivo de formar os intelectuais orgânicos, que passaram atuar no movimento político, religioso e sindical.

Assim, a Igreja Católica, na sua opção preferencial pelos pobres, passou a ser a formadora e articuladora dos sujeitos de oposição com o propósito de criar uma contra ideologia no meio rural para combater as ideologias hegemônicas dos grupos dominantes. Seus membros participavam de vários movimentos sociais, dentre eles um de luta pela posse da terra chamado de Anilzinho, onde, em 1982, os participantes assumiram como ação prioritária tomar as direções sindicais das mãos das lideranças “pelegas”, ou seja, aquelas que estavam alinhadas ao governo federal.

Nesse sentido, os novos intelectuais são gestados a partir da prática de novas ações comuns e da politização do cotidiano, que os leva a uma formação político-partidária, encabeçada no Baixo Tocantins pelo Partido dos Trabalhadores, devido às lideranças católicas acreditarem que este partido tinha propostas mais adequadas aos problemas da região, ressaltando-se que, pelo olhar gramsciano, o partido político é o principal formador dos intelectuais orgânicos.

Por fim, convém salientar que as teorias de Gramsci, no que tange ao meu objeto de estudo, não se realizaram por completo, pois os intelectuais orgânicos que assumiram o sindicato o mantiveram no corporativismo. Portanto, passaram a tradicionais, mantendo a dialética do poder a serviço da cultura hegemônica.

### Fontes documentais



Ata de Fundação do STR de Igarapé-Miri, PA, datado em 11 de fevereiro de 1968 (arquivo do sindicato).

### Referências

ALMEIDA, Rogério. Amazônia, Pará e o mundo das águas do Baixo Tocantins. **Estudos avançados**, 24 (68), p. 291-298, 2010.

BOITO JÚNIOR, A. **O Sindicalismo de Estado no Brasil**: uma análise crítica da estrutura sindical. São Paulo: HUCITEC, 1991.

BOFF, Leonardo. **Jesus Cristo Libertador**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 03–16; 117–139.

GONÇALVES, Pe. Dr. Paulo Sérgio Lopes. **Epistemologia e Método do Projeto Sistemático da Teologia da Libertação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNIO, Kenneth. Uma Teologia a partir da Prática Libertadora dos Pobres. **Revista História Viva**, Edição Especial Temática A Igreja Católica no Brasil: Fé e Transformações, n. 2, p. 44-49, set. 2007.

MÉLO, Lúcia. **Gramsci e a Educação**: As contribuições teóricas de Antonio Gramsci e suas repercussões no Debate Pedagógico Brasileiro. Belém: SOCD/UEPA & EDUEPA/GRAPHITE, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Concepção histórico-dialético de Antonio Gramsci (1891-1937)**. Filosofia da Educação: reflexões e debates. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 82-91.

RODRIGUES, Denise; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. A pesquisa documental sócio histórica. In: MARCONDES, Maria Inês, TEIXEIRA, Elizabeth, APOLUCENO, Ivanilde. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

SILVA, Adriane dos Prazeres. Trabalhadores rurais do Baixo Tocantins, organização e parcerias com a igreja progressista da Prelazia de Cametá (1979-1991). **Revista Tempo Amazônico**, v. 1, n.2, p. 56-66, jun./dez. 2014.





## O DISCURSO DA CIÊNCIA MODERNA NAS FALAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ (1899-1912)

Mário Allan da Silva Lopes

### Resumo

O presente artigo é fruto dos estudos realizados na disciplina “Epistemologia e Educação” do Programa de Mestrado da Universidade do Estado do Pará (UEPA). O objetivo aqui é refletir como o pensamento científico moderno serviu de base para a construção educacional da modernidade no estado do Pará e como as metodologias educacionais se comportaram diante disto. A metodologia utilizada tem fundamentos na pesquisa documental, por meio da qual dediquei-me a coletar dados fontes oficiais, entre elas as mensagens dos governadores do estado do Pará, os decretos que reorganizaram o ensino primário nos anos de 1899, 1903 e 1910, notícias de jornais, entre outros. Todos os pensamentos sobre a educação por partes dos intelectuais e governistas levavam à tentativa de tornar a educação paraense moderna e referência para todos os estados do Brasil. Assim, em 1899, foi aprovada a reforma do ensino primário, sob o decreto de nº 625, que criou os Grupos Escolares, modelos de escolas europeias que vinham se tornando sinônimo de modernidade em todo o mundo. Esses grupos escolares, a partir de 1899, começam a receber uma enorme atenção do governo, pois tornar-se-iam referências do ensino público no Pará.

**Palavras-chave:** Pensamento Científico Moderno. Ensino Primário. Grupos Escolares.

### Introdução

O presente artigo é fruto dos estudos realizados na disciplina “Epistemologia e Educação”, do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa “Saberes culturais e educação na Amazônia”, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), sendo que o tema aqui discutido foi formulado a partir das orientações e (des)construções dos estudos sobre o Ensino Primário nos Grupos Escolares, no período de 1900 a 1915, objeto de pesquisa da dissertação de mestrado em andamento.

Durante as aulas, foi possível realizar inúmeras discussões acerca do pensamento moderno e, a partir do momento que nos foi solicitada a construção de um artigo, envolvendo os assuntos da disciplina e o objeto da dissertação, foi quase impossível não pensar nesse objeto, principalmente pelo fato de ter me deparado com os discursos educacionais em quase toda a pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso finalizado no ano de 2015.



Diante disso, pretendo refletir como o pensamento científico moderno serviu de base para a construção educacional da modernidade, verificando, assim, o que os governistas esperavam alcançar, em suas crianças, com as metodologias empregadas a partir daquele momento, na nova era.

Nessa nova proposta de educação, os professores desempenhariam um dos papéis mais importantes: na vida das crianças, seriam aqueles que permitiram o desenvolvimento intelectual delas, utilizando-se de metodologias adequadas para tais fins; e, para o estado do Pará (e o Brasil), seriam os responsáveis por formar os futuros cidadãos republicanos, pequenos senhores e senhoras patriotas.

Como metodologia, utilizo a pesquisa documental que, para Bacellar (2005, p. 23), apoia-se tanto em documentos escritos como orais, iconográficos, entre outros, que auxiliam o pesquisador a encontrar respostas para as questões que pretende investigar.

Neste trabalho, portanto, dedico-me a investigar o pensamento dos governantes paraenses nas mensagens, decretos, notícias de jornal, que são fontes oficiais, uma vez que são materiais utilizados pelo historiador para compreender uma determinada realidade social, permitindo uma aproximação com o passado; ainda que

em sua inteireza e completude, o passado nunca [seja] plenamente conhecido e compreendido; no limite, podemos entendê-lo em seus fragmentos, em suas incertezas. Por mais que o pesquisador tente se aproximar de uma verdade sobre o passado, apostando no rigor metodológico, permanecem sempre fluidos e fugidios os pedaços de história que se quer reconstruir. (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 77).

## **O Pensamento Científico Moderno**

A ciência moderna veio romper com o pensamento medieval/teológico, haja vista os abalos sofridos devido a fatores que foram capazes de enfraquecer a racionalidade teológica, como, por exemplo, o advento do protestantismo. Assim, em contraponto ao conhecimento pela fé e pela revelação divina, o pensamento moderno coloca a subjetividade como um princípio norteador para a construção do conhecimento, “[...] por meio da liberdade da subjetividade, do livre-arbítrio no pensar e agir do ser humano” (OLIVEIRA, 2016, p. 53).



A racionalidade moderna põe em questão a dúvida, ou ceticismo, pondo-se em confronto com os pensamentos dogmáticos da religião católica e do saber clássico como construtores do conhecimento e das verdades, sendo assim o ser humano se torna o centro das discussões e não mais Deus.

Para a nova construção do pensamento, define-se o racionalismo como umas das principais características do pensamento moderno, sendo o método o meio de se alcançar o verdadeiro conhecimento. Nesse sentido, muitos pensadores, como Galileu Galilei (1564-1642), Francis Bacon (1561-1626), René Descartes (1596-1650) e Augusto Comte (1798-1857), contribuíram fortemente para a consolidação do pensamento científico moderno, que serviria de base para a formalização de uma sociedade mundial.

Segundo Souza (2005, p. 5), Galileu foi um homem que nasceu em um período conturbado, em que a igreja determinava as condições culturais de seus “filhos”, preservando a “[...] ortodoxia católica, e, por meio da fé ingênua nas ‘verdades bíblicas’, todo o sistema”. Para Galileu, a verdade científica devia servir de base para a interpretação da bíblia; ele contribuiu com a utilização de métodos que podiam ser testados, através da matematização, e com a construção do telescópio, conseguindo provar a teoria de que a terra girava em torno do sol e não o contrário.

Francis Bacon também trouxe contribuições à ciência moderna, junto com muitos outros pensadores, propagando o raciocínio experimental (empirismo) em contraponto à racionalidade aristotélica. Para Bacon, a ciência é empírica por natureza e dependia disso para que as verdades científicas fossem alcançadas, visto que mesmo a razão ainda poderia ser falha.

A verdadeira causa e raiz de todos os males que afetam as ciências é uma única: enquanto admiramos e exaltamos de modo falso os poderes da mente humana, não lhe buscamos auxílios adequados. (BACON, 2000, p. 34).

Bacon era cristão, mas acreditava que os pensamentos divinos não ajudavam a fazer ciência, por isso era necessário construí-la em bases sólidas e firmes, passíveis de testes. Ele dizia que o ser humano perdeu o poder sobre a natureza com a queda de Adão e Eva, portanto deveria dominá-la novamente, o que só conseguiria com a ciência, pois



Ciência e poder do homem coincidem, uma vez que, sendo a causa ignorada, frustra-se o efeito. Pois a natureza não se vence, se não quando se lhe obedece. E o que à contemplação apresenta-se como causa é regra na prática. (BACON, 2000, p. 33).

René Descartes foi introduzido ao mundo das ciências por Isaac Beeckman, diretor de uma escola na ilha de Walcheren que tinha um forte interesse nas ciências naturais<sup>30</sup>. Descartes utilizava a dúvida como um método para se encontrar a verdade através das ciências, diante disso, afirmava que a única certeza que podemos ter é a da nossa existência como seres capazes de pensar: “Eu penso, logo existo” (DESCARTES, 1973, p. 54 apud OLIVEIRA, 2016, p. 55).

Segundo Mauricio Nieto (s/d), Descartes tinha como meta dominar o que chamou de a “árvore do conhecimento”: a raiz, que seria a metafísica; o tronco, que seria a física; e as demais ciências, os galhos que crescem do tronco.

Augusto Comte, por sua vez, foi o criador da ciência positivista e viveu em uma época de crise, caracterizada pelo embate da racionalidade teológica e aristotélica em confronto com a modernidade e ciência, a qual acreditava estar desmoronando a moralidade e intelectualidade da sociedade de seu tempo. Diante disso, acreditava ser necessário a constituição de uma nova forma de pensamento, capaz de superar tal crise, pois era no centro das discussões intelectuais e científicas que isso ocorreria, principalmente em virtude da modernização industrial. De acordo com Comte:

não eram as instituições, as relações materiais e estrutura hierárquica que constituíam o núcleo da sociedade humana, mas sim o conjunto de ideias, representações e crenças que formavam a maneira de pensar unanimemente partilhada por todos no grupo, ou seja, que engendrava o consenso, unindo os homens em uma dada ordem. E por ser assim, tanto a superação da crise como a reorganização da sociedade não podiam ocorrer com a limitação das ações sobre as instituições, era preciso uma reforma intelectual que atingisse o modo de pensar, de representar a vida social. (COMTE, 1983b apud SUPERTI, s/d, p. 2).

Assim, Comte se valeu de três temas para a construção de seu pensamento, tais sejam uma filosofia positiva, uma fundamentação e classificação da ciência e uma sociologia capaz de reformar as instituições (MESQUITA, 2012). Acreditava que

---

<sup>30</sup> Informações coletadas na Biografia de René Descartes, disponíveis nos sites: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Ren%C3%A9\\_Descartes](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ren%C3%A9_Descartes)>; <<https://educacao.uol.com.br/biografias/rene-descartes.htm>>.





algumas áreas do saber ainda estavam atrasadas em relação à modernidade, como é o caso dos estudos dos fenômenos sociais que ainda estavam muito impregnados pelos pensamentos teológicos ou metafísicos. Para Comte, se a ciência “[...] centra-se na observação dos fenômenos e no princípio da invariabilidade das leis naturais” (OLIVEIRA, 2016, p. 78), então a modernidade se formou nas bases sólidas da ciência por meio de métodos experimentais. Logo,

essa visão objetivada de ciência tem nas ciências naturais o seu suporte de cientificidade e no discurso da certeza e verdade absolutas a base de seu poder ideológico, apresentando-se como “neutra”, isto é, sem intervenções subjetivas e ideológicas. O estatuto de cientificidade está definido nos parâmetros objetivos de ciência construídos pelas ciências naturais e que as ciências humanas, para tornarem-se “científicas”, devem seguir os caminhos metodológicos estabelecidos no modelo experimental. (OLIVEIRA, 2016, p. 79).

A ciência moderna trouxe várias contribuições para o desenvolvimento intelectual da sociedade, além de trazer a modernidade para dentro das escolas, para as construções das cidades, etc. Agora, apresentarei um pouco dessas contribuições para e no estado do Pará, bem como sua influência nos discursos dos intelectuais e governantes na primeira república.

### **A Modernidade no Pará**

A era moderna trouxe inúmeras evoluções, em vários âmbitos, para a sociedade paraense, entre elas, por exemplo, estão os moldes de educação herdados de países europeus, como a Prússia que, no século XVIII, percebeu a importância de escolarizar a sua população para melhor governá-la. Deste modo, apesar da adoção de uma metodologia que viria a falhar mais tarde, a Prússia se tornou referência para outros Estados Nacionais (NERY, 2013, p. 23).

Segundo Nery (2013), no século XIX, houve, no Brasil, grandes debates acerca da escolarização da população, e o Pará não ficou de fora; vários foram os decretos criados com o intuito de formalizar um processo educacional que propiciasse o desenvolvimento da população.

Também representam a chegada da modernidade ao Pará as relações mantidas



pelo Brasil com países europeus, envolvendo atividades comerciais e até mesmo educacionais. Segue um trecho da fala do governador Dr. José Paes de Carvalho, em discurso sobre a criação de um espaço comercial em Paris que serviria para exposição de produtos paraenses:

Já vos fiz uma vez a indicação, que de novo submeto à vosso exame, de criar-se na Europa um serviço modesto e prático de propaganda em favor de nossos interesses. Aproximando-se o momento da grande exposição universal de 1900, urge que nos ocupemos de criar com base daquele serviço uma Câmara de Comércio, em Paris, que a um tempo seja um centro de informações exatas, gratuitamente fornecidas ao Comércio, aos industriais de toda a espécie, aos capitalistas, e o lugar de permanente exibição de nossos produtos extrativos, agrícolas e manufatureiros. (PARÁ, Mensagem de 07 de abril de 1899, p. 50).

Percebe-se, assim, que a modernidade trouxe transformações importantes para o advento do pensamento moderno e do que é considerado desenvolvido para as sociedades de primeiro mundo. Como afirma Sarges (2010, p. 27):

No final do século XIX e início do XX, assistiu-se, na sociedade brasileira, a transformação do espaço público, do modo de vida, a propagação de uma nova moral e a montagem de uma nova estrutura urbana, cenário de controle das classes pobres e do aburguesamento de uma classe abastada.

A chamada *Belle Époque* (do francês, bela época) retrata de forma significativa esse desenvolvimento que trouxe modernidade ao Pará. Com o dinheiro injetado pela economia da borracha, inúmeras construções passaram a surgir em Belém, como casas e calçadas, que demonstravam o quão era soberana a situação econômica no estado para algumas classes sociais. O trecho a seguir, de Sarges (2010, p. 113) demonstra bem esse quadro:

Em 1912, foi inaugurado o Cinema Olímpia “com vasto e agradável salão de projeção e outro de concerto e de espera”, transformado em local de lazer da pequena burguesia. Os “coronéis da borracha” davam-se ao prazer de ter suas cocottes (prostitutas de luxo), muitas delas europeias, como “Panchita” (espanhola), “Raito de Ouro” (espanhola), Margot (francesa), frequentadoras das sessões das sextas-feiras do Cinema Olímpia, onde exibiam os vestidos luxuosos que mandavam buscar na Europa e joias da Casa Krause.

Com o estado engajado no processo de modernização urbana, construções



arquitetônicas, como o Teatro da Paz, e meios de transportes modernos, como os bondes, também passaram a fazer parte da paisagem na capital, a fim de tornar esta parecida com os países europeus. Como afirma Sarges (1910, p. 114):

A riqueza criada pelo látex também contribuiu para uma reorganização do espaço urbano, sempre em função do mercado especializado da borracha. Esse reflexo se expressa na construção de prédios como o Theatro da Paz, o Mercado Municipal do Ver-o-Peso, o Palacete Bolonha, o Palacete Pinho, a criação de uma linha de bondes, a instalação de bancos e companhias seguradoras, estas últimas intimamente ligadas ao sistema financeiro estabelecido na região.

A educação seria alvo de discursos modernos, não só de intelectuais da educação, mas também de áreas como a da medicina. Percebe-se, durante parte do período imperial brasileiro, um crescimento da importância da higienização, visto que vários especialistas da modernidade passaram a discutir ativamente sobre a vida da população e os rumos mais “corretos” que esta deveria tomar, para que assim se mantivesse um estado moderno, em ordem e progresso.

Um dos exemplos, desses discursos médicos na educação, é encontrado no próprio regulamento que cria os grupos escolares, no qual aparecem a questão da higienização e das doenças como itens que impedem as matrículas de alunos. O trecho abaixo, do Decreto nº 625 de 2 de janeiro de 1899, demonstra com clareza:

#### SEÇÃO V

Da Matrícula, Aulas e Férias

Art. 124 – Não serão admitidos à matrícula:

[...] e) os que sofrerem de moléstias contagiosas ou repugnantes;

d) os que não provarem haverem sido vacinados, ou terem sido afetados de varíola. (PARÁ. Decreto n. 625 de 2 de janeiro de 1899, p. 33).

Como observado, a questão das doenças era levada muito a sério pelo governo e os discursos médicos, cada vez mais, contribuíam com medidas preventivas para se evitar a propagação de doenças como a varíola e a febre amarela. A varíola, por exemplo, acometeu muitas pessoas da população paraense, o que justificava o forte trabalho por parte do governo no combate à doença. Decretos e portarias muitas das vezes eram promulgados evidenciando esta preocupação:

Declarando que fica ciente, pelo seu ofício de 29 deste mês, das providencias que deu no sentido de isolar o indivíduo atacado de



variola, que existia no quilômetro 51 da estrada de ferro de Bragança, e de ter mandado proceder à vacinação e “revacinação” de todas as pessoas residentes naquela localidade. (PARÁ. Diário Oficial do Estado do Pará, 4 de janeiro de 1900, p. 03).

Os Grupos Escolares foram palco das políticas de higienização em seus espaços educativos, que tinham como objetivo preservar a saúde dos que neles trabalhavam e estudavam, como se pode observar em uma notícia veiculada no jornal Província do Pará: “o diretor do Serviço Sanitário do Estado vai mandar proceder a uma limpeza e desinfecção no edifício onde funciona o 6º grupo escolar da capital” (PROVÍNCIA DO PARÁ, 1910, p. 02).

### **O Ensino Primário nos Grupos Escolares e o pensamento moderno**

Segundo Bencostta (2005, p. 69), no Brasil, os grupos escolares foram implantados inicialmente em São Paulo, no ano de 1893, oriundos da reunião de escolas isoladas que passaram a funcionar em um só prédio e sob uma única direção. Essa nova configuração previa mudanças na organização administrativo-pedagógica, no tocante ao currículo, aos métodos de ensino e à distribuição espacial dos edifícios, a fim de que se tornassem escolas modernas e diferentes daquelas existentes no Império – tais instituições foram consideradas exemplos de ensino público durante muitos anos, principalmente no período de 1900 a 1930.

Nos primeiros anos do regime republicano, os grupos escolares foram expandidos para todas as regiões do Brasil. Durante esse período, a nova organização espacial, social, cultural e educacional, neles adotadas, contribuiu para tornar a educação mais moderna.

O modelo formulado e disseminado era o do grupo escolar, em que assumiam grande relevo aspectos como a construção de prédios considerados apropriados para a finalidade educativa, o trabalho escolar apoiado no princípio da seriação e no destaque conferido aos métodos pedagógicos, entre os quais se situava, especialmente, o método intuitivo; a divisão e hierarquização da atuação dos profissionais envolvidos no cotidiano da escola; a racionalização dos tempos escolares; o controle mais efetivo das atividades escolares, entre outros. (SCHUELER; RIZZINI, p. 43).

Durante o início da primeira república, o Pará esteve, então, em processo de





desenvolvimento educacional e, com o decreto de nº 625, de 02 de janeiro de 1899, a educação primária passou por uma profunda reorganização, principalmente porque os grupos escolares, como um novo estabelecimento de ensino, ficaram responsáveis por transmiti-la às crianças. A seguir, cito dois trechos do Decreto nº 625 de 2 de janeiro de 1899. O primeiro trata sobre a reorganização do ensino primário e o segundo, sobre a criação dos grupos escolares:

*Reorganiza o ensino primário do Estado*

O Governo do Estado usando da autorização que lhe foi concedida pela lei n. 593 de 25 de Junho do ano findo, resolve decretar a reforma do ensino primário do Estado, mandando que se observe o *Regulamento Geral do Ensino Primário* que com este baixa.

Palácio do Governo do Estado do Pará, 2 de Janeiro de 1899.

Dr. José Paes de Carvalho.

*Augusto Olympio de Araujo e Souza.*

SEÇÃO III

Dos Grupos Escolares

*Da organização dos grupos*

Art. 84 – Nos distritos escolares da capital e nas sedes dos municípios nos quais houver pelo menos quatro escolas de ambos os sexos, no raio fixado para a obrigatoriedade, o Governo poderá reuni-las e fazê-las funcionar em um só prédio<sup>31</sup>. (PARÁ. Decreto n. 625 de 2 de janeiro de 1899, p. 04; 24).

Os Grupos Escolares surgem com intuito de dar um novo gás à educação do estado, sendo esta inclusive considerada por Dr. José Paes de Carvalho como um ramo da administração que deveria estar livre dos poderes do estado, permitindo-se que somente as doutrinas e os métodos, neste caso os do pensamento moderno, orientassem os processos educacionais (PARÁ, 1899); e o governador ainda complementa:

Essa concorrência, que jamais deverá exercitar-se ferindo os preceitos da moral comum, permitiria o advento dos sistemas mais adequados ao conjunto das leis da inteligência e às necessidades práticas da existência. Entretanto o governo ainda é obrigado e será por muito tempo ainda, a intervir nesta matéria, porque infelizmente ainda bem pouco se pode esperar da iniciativa individual ou coletiva. (PARÁ. Mensagem de 07 de abril de 1899, p. 48).

O governador Dr. José Paes de Carvalho, em seus discursos, mostrava-se adepto do pensamento moderno, considerava que este era capaz de mostrar as verdades da ciência para os educandos e tinha como meta expandir a reorganização para outras

---

<sup>31</sup> As citações, quando houver necessidade, serão adaptadas à atual norma padrão da língua portuguesa.



escolas, como a Escola Prática de Agricultura e a Escola Prática de Comércio e Contabilidade. A seguir, destaco outro trecho da fala do governador, discursando sobre a importância da ciência moderna:

Deste ponto de vista, que é real, ao qual a autoridade governamental, queira ou não, tem de submeter-se, desde os primeiros dias de minha administração defendi a conveniência de guiar-se essa intervenção necessária: 1.º pelo característico do ensino moderno, qual é o de proporcionar aos educandos todos os meios que os familiarizem com as verdades da ciência e a manifesta utilidade de suas aplicações; 2.º pela eficácia da ação combinada do Poder Público com a iniciativa privada. (PARÁ. Mensagem de 07 de abril de 1899, p. 48).

O governo do Pará, vez ou outra, enviava especialistas da área da educação para viagens a países europeus com o intuito de apreender o que de mais moderno e eficiente havia nos ramos da educação estrangeira e, assim, garantir a eficácia de suas metodologias educacionais, como podemos observar na mensagem escrita por Augusto Olympio de Araujo e Souza:

Secretária do Estado do Pará – Belém, 4 de julho de 1900 – Sr. Dr. Chefe de segurança.

Comunico-vos, para os devidos fins, que Sr. Dr. Governador do Estado, resolveu comissionar o Dr. Paulino d’Almeida Britto, durante 6 meses, para ir à Europa estudar assuntos relativos a instrução primária e iniciar a publicação de uma série de livros elementares com que deseja metodizar o ensino entre nós, devendo durante aquele tempo ser-lhe abonado o ordenado de cargo de secretário desse estabelecimento e ficar a respectiva gratificação em favor de seu substituto – Saúde e fraternidade. (PARÁ. Diário Oficial do Estado do Pará, 4 de julho de 1900, p. 04).

Com todo este aparato especial, buscava-se, a todo momento, a modernização da educação, pois almejava-se que o Pará se tornasse um dos mais conceituados estados do Brasil neste âmbito, dispondo de um programa educacional que satisfizesse o momento histórico que estava sendo vivenciado, conforme afirma Dr. José Paes de Carvalho em sua mensagem governamental:

Dispondo assim de um programa que satisfaz as exigências do moderníssimo ensino profissional, armado de um pessoal docente de competência comprovada e que fiz contratar em meios onde os poderia achar na altura das nossas necessidades, instalado já o novo edifício que preenche satisfatoriamente as suas exigências materiais, podemos



afirmar que dentro de pouco tempo, que permita-lhe o funcionamento perfeito, possuiremos o primeiro e mais importante estabelecimento de ensino profissional da América do Sul. (PARÁ. Mensagem de 1º de fevereiro de 1900, p. 60).

Uma característica da modernidade foi a intensa busca pela verdade mais aceita, mais bem organizada e metodizada, para que pudesse ser experimentada da forma mais eficiente possível. Diante disso, muito se discutia sobre as propostas educacionais instaladas nas escolas e, sempre que houvesse a necessidade, tais propostas eram reformadas para garantir um melhor aproveitamento por parte de professores e alunos:

Atendendo ao que vos solicitei em minha anterior mensagem, autorizastes pela lei n. 834 de 24 de outubro do ano passado o governo a reorganizar todos os estabelecimentos de ensino. Não ignorais que tenho dedicado ao problema da instrução pública os meus mais perseverantes e dedicados esforços. Para termos uma boa organização escolar não bastava, entendia eu, que nos decretos e regulamentos fosse delineado um plano perfeito e de acordo com os modernos preceitos pedagógicos: era preciso, sobretudo, que esse plano se adaptasse às condições especiais que nos cercam, era preciso que ele encontra-se terreno propício em que pudesse medrar<sup>32</sup> e desenvolver-se. (PARÁ, Mensagem de 07 de setembro de 1903, p. 30).

Quando os planos traçados para a educação não davam certo, por motivos que poderiam ser muito variados, o governo se reunia com representantes da educação (como é o caso do Conselho Escolar) para discutir novas medidas e metodologias passíveis de serem realizadas.

Por volta de 1902, o então governador Augusto Montenegro nomeou uma comissão de professores, chefiada pelo Dr. Desembargador Augusto Olympio, que ficou responsável de verificar na classe docente do estado se a opinião do governador sobre a proposta educacional, vigente naquele momento, convergia com a do professorado, para que assim pudessem preparar uma nova organização do ensino, o que resultou na lei de número 834.

Quando Augusto Montenegro assume o governo, em 1901, inicia-se um processo de expansão dos grupos escolares. Antes de sua posse, havia 8 grupos escolares, sendo que, até o ano de 1908, conseguiu contabilizar um total de 36 grupos em todo o Pará. O

---

<sup>32</sup>Medrar significa aumentar, crescer, prosperar (Dicionário Online de Português. Fonte: <<http://www.dicio.com.br/medrar>>).





seu programa educacional de governo consistia em:

a) reunir as escolas em grupos nos centros mais povoados; b) suprimir por inúteis as escolas de lugares e povoados, guardando as sedes de municípios e as das vilas mais importantes em que grupos não pudessem ser constituídos; c) dotar grupos e escolas restantes de bom material escolar; d) fundar alguns internatos em torno dos quais se constituíssem externatos que servissem de centro para a população escolar; e) organizar uma inspeção escolar que oferecesse todas as condições de idoneidade e praticabilidade. (PARÁ. Mensagem de 7 de setembro de 1907, p. 26).

Em 1909, já no início do governo de João Antonio Luiz Coelho, uma nova reforma educacional também surgiu. Em sua primeira fala ao Congresso Legislativo do Pará, esboçou contentamento com o seu antecessor Augusto Montenegro, elogiando o grande desempenho na expansão dos grupos escolares e o quão moderno os processos se apresentaram durante a execução, como se observa em um trecho da fala:

Muito temos feito na última década percorrida em prol do nosso ensino primário. Poucos Estados da União poderão exibi-lo tão bem organizado e instalado como o possuímos. Os velhos moldes dentro dos quais tínhamos preso foram despedaçados e substituídos por modernos processos. (PARÁ, Mensagem de 7 de setembro de 1909, p. 22).

No entanto, algo ainda faltava. Como já dito, os professores tinham o papel de dar conta de fazer daquelas crianças pequenos intelectuais, senhores e senhoras da república, porém o então governador havia percebido que o professorado ainda não conseguia alcançar o que se era esperado (PARÁ, 1909). A modernidade exigia desses professores, cada vez mais, engajamento no processo de transmissão do conhecimento, para que de fato as crianças adquirissem o gosto pela ciência moderna. Em sua fala, João Antonio Luiz Coelho apresenta essa questão:

Chegado é, parece-me, o momento de aplicar na escolha do nosso professorado processos de rigorosa seleção. Há uma verdade que deve ser enunciada sem reboço: a nossa escola está bem organizada, materialmente nada lhe falta, os programas de ensino são satisfatórios, mas em regra ainda não possuímos o professor, o professor como os novos processos de ensino o concebem e o querem, o professor amando sua escola, vivendo pela dedicação, todo consagrado ao seu nobre sacerdócio. (PARÁ. Mensagem de 7 de setembro de 1909, p. 23).

Diante destas colocações, em 28 de abril de 1910, João Antonio Luiz Coelho





decreta a lei que reorganiza o ensino primário novamente. O decreto trouxe um grande diferencial ao determinar a troca do método mnemônico, que era utilizado até então, pelo intuitivo, que seria capaz de fornecer o real desenvolvimento aos alunos. O método mnemônico consistia na memorização de assuntos dos livros e das aulas, o que, segundo o governador, só prejudicava o aprendizado da criança:

Um ano de observação e prática deixou demonstrado que os programas de ensino, que pareciam satisfatórios, precisavam ser revistos, simplificando-lhes e adotando-se outros processos no seu ensinamento.

Era uma necessidade inadiável substituir no ensino primário o método mnemônico pelo intuitivo. O esforço excessivo da memória prejudica o cérebro, seu exclusivo desenvolvimento enfraquece a inteligência. O livro deve ser considerado como a sintetização metódica das disciplinas e nunca como único elemento de ensino. (PARÁ. Mensagem de 7 de setembro de 1910, p. 48-49).

Outra decisão tomada, a partir da reforma de 1910, foi a quase “eliminação dos livros” das salas de aula. A eliminação quase completa dos livros doutrinários das mãos das crianças, restringindo ao professor o papel de apenas auxiliar, foi um golpe significativo ao método mnemônico, que acarretava no enfraquecimento da inteligência e na capacidade de raciocínio e da observação (PARÁ, 1911). O seguinte trecho da mensagem do governador retrata essa questão:

Quase por completo vai sendo da escola abolido o livro, que se tornará, no mau uso que dele se fazia, elemento esterilizante do cérebro do aluno, pelo trabalho exaustivo da decoração, pois da memória tudo se exigia com visível sacrifício do raciocínio e com prejuízo da inteligência. (PARÁ. Mensagem de 7 de setembro 1911, p. 27)

A maioria dos pais dos alunos foi contra essa medida, porque não compreendiam como seus filhos poderiam aprender sem livros. No entanto, o livro representava nas escolas a cessação de todo o esforço cerebral do professor, que tinha sua função reduzida (quase) a de tomador de lições; bastava trazer a lição bem decorada para ser considerado um bom aluno, raros eram os docentes que buscavam, por simples curiosidade, saber se os alunos haviam aprendido algo.

Isto mudou o Ensino Primário nas escolas. O maior trabalhador na aula deveria ser o professor, transmitindo aos discípulos as lições, pelos exemplos repetidos, exercitando-lhes os sentidos, pelos quais a criança deveria adquirir o conhecimento do mundo.



O que a reforma pretendeu foi, simplesmente, mudar a forma de transmissão de conhecimento do *consciente* para o *inconsciente*, no conceito de Gustave Le Bon. Para Buisson (1897, p. 9), o método intuitivo é aquele,

[...] que em todo ensino faz apelo a esta força *sui generis*, a este olhar do espírito, a este ímpeto espontâneo da inteligência em direção da verdade. Ele consiste não na aplicação de um ou outro procedimento, mas na intenção e no hábito geral de fazer agir, de deixar agir o espírito da criança em conformidade com o que nós chamávamos a pouco de instintos intelectuais.

Com a vinda das novas metodologias de ensino, as disciplinas se estruturam conforme as necessidades da ciência moderna, com a inclusão de disciplinas como Zoologia, Botânica e Física, além da ampliação dos estudos das matemáticas, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 1: Disciplinas do Ensino Primário em 1910.

Ensino prático da língua materna.
Contar e calcular.
Aritmética prática até regra de três, mediante o emprego, primeiro dos processos espontâneos e depois dos processos sistemáticos.
Exercícios práticos do sistema métrico.
Elementos de geografia e história, especialmente do Brasil.
Noções práticas de geometria.
Noções concretas de zoologia, botânica e física.
Instrução moral e cívica.
Desenho.
Ginástica escolar.
Trabalhos manuais; trabalhos de agulha (para meninas).

Fonte: PARÁ, 1911.

O governador Luiz Coelho esperava respostas bastante positivas do novo método e, segundo ele, as mudanças já eram significativas no primeiro ano de sua aplicação. No trecho a seguir, o governador Luiz Coelho fala sobre o novo método empregado no ensino primário:



O novo método de ensino vai dando o melhor dos resultados: aperfeiçoou a instrução da juventude e ampliou sensivelmente a ação intelectual do professor.

A prática tenaz nesse caminho salutar, em breve, conferirá ao Pará um dos primeiros lugares entre os mais adiantados membros da federação. (PARÁ. Mensagem de 7 de setembro de 1912, p. 26).

Esse novo modelo educacional, oriundo da criação dos grupos escolares e das reformas educacionais que se seguiram, foi considerado de extrema importância para os políticos da época, principalmente por ter alcançado, na sua maioria, um grande número de alunos, o que não acontecia antes, quando ainda eram Escolas Isoladas.

Para o governo, a educação era ponte para se alcançar um aperfeiçoamento da cultura das massas populares para o progresso do povo paraense. Augusto Olympio (PARÁ, 1911, p. 76), retrata essa questão:

Iniciando a exposição do movimento que houve no ensino público, no Estado, durante o ano findo e nos meses já neste decorrente, traduzam minhas primeiras palavras justa expressão de aplauso ao empenho que o poder público, entre nós, há de continuo revelado no aperfeiçoamento da cultura das massas populares, certo de que é esta a condição preponderante no progresso dos povos. São legítimos os impulsos incontidos do meu desvanecimento, em presença da obra meritória que vimos de longe levantado, com tenacidade e amor.

Segundo Olympio (PARÁ, 1911), o ensino público era uma meta desejada pelo Estado. Embora reconhecendo que ainda faltava muito para se alcançar a plenitude educacional que se almejava, afirmava-se que não havia razões para desanimar, pois a nação, assim como outras civilizações, ainda trabalhava incessantemente pela causa do ensino, mesmo que com insegurança em relação aos resultados alcançados. Neste campo, a tarefa estava apenas iniciada, mas acreditava-se que já começava a serem bons os frutos colhidos, deixando a certeza de que estavam empregando processos modernos, lógicos e muito eficazes. O Pará, um estado de grande extensão territorial, com a população disseminada pela área extensa dos rios, igarapés e ilhas, só poderia alcançar a instrução através de muitas ações, levando escolas de qualidade aos interiores.

Um povo instruído é, necessariamente, um grande povo; e as nações que não podem disputar um lugar de destaque pela força numérica das armas, conquistam-no pelo saber. Educando a inteligência das novas gerações, pela instrução; formando-lhes o coração, pelos exemplos



cívicos, faz-se obra de patriotismo, duradoura e inteiriça, encaminhando-se a Pátria a todas as grandezas. (PARÁ, 1911, p. 76).

Assim, o ensino primário se organizou de modo a atender as mudanças que estavam ocorrendo em toda a comunidade educacional, social e científica. Todo o processo educacional se voltava para o desenvolvimento do ensino primário com vistas a tornar realidade o que tanto se falava nos discursos governamentais, tornar os Grupos Escolares referência de educação.

### **Considerações Finais**

A modernidade foi decisiva na construção de uma racionalidade nova, capaz de romper com o conceito teológico e aristotélico de pensar. Com ela, muitos pensadores emergiram, fundando as bases de um pensamento científico que seria, mais tarde, difundido em todo o mundo, contribuindo com a medicina, a educação, a política, etc.

Durante muito tempo, esses pensamentos foram se disseminando e influenciando muitos países pelo mundo, principalmente aqueles colonizados pelos europeus. O Brasil não ficou alheio a esse processo, formando também suas bases de acordo com o novo modo de pensar. No estado do Pará, contexto do objeto de estudo, é clara a influência do pensamento moderno em todos os discursos de seus governantes na primeira república estudados aqui.

Tal influência não se deu só na ciência e na área de conhecimento, as contribuições da modernidade alcançaram outros patamares sociais. Como se viu, o estado do Pará passou por grandes transformações estruturais, principalmente na cidade de Belém, por esta ser a capital. Com o advento da revolução industrial, muitas empresas foram fundadas e fortes parcerias com países europeus foram firmadas, exaltando-se cada vez mais o Pará nos discursos dos governos.

Com a influência da modernidade no estado, tornou-se uma necessidade modernizar um dos principais meios de se formar um país republicano e moderno: a educação. Dessa maneira, várias foram as propostas com ideias inovadoras para a época decretadas com o intuito de fazer uma educação com os preceitos modernos.

Primeiramente, instituiu-se a criação dos grupos escolares, que vieram com a





intenção de dar um novo gás à educação, pois esta já estava defasada em relação ao que de mais eficiente estava acontecendo na Europa.

Depois disso, o Decreto de 1910 veio para causar uma grande inovação após 10 anos de criação dos grupos escolares: a utilização do método intuitivo, por se considerar que as crianças melhor aprenderiam através da experimentação e da sensibilidade.

A utilização de livros em sala de aula foi outro fator que recebeu profundas modificações, pois, antes do método intuitivo, o livro era o único capaz de fornecer o conhecimento verdadeiro para a criança através da memorização, ficando o professor, neste processo, como um mero assistente do livro. Com o advento da nova metodologia, o professor seria capaz de trabalhar junto com o aluno os métodos mais eficazes de se familiarizar com as verdades da ciência e que só a ciência podia dar.

No contexto, os professores seriam os grandes responsáveis pela formação dos pequenos republicanos, que formariam a sociedade moderna e fariam do Pará um dos estados mais bem construídos nas bases da verdade da ciência, da moral cívica e do patriotismo.

## Fontes

### Falas dos governadores do Estado do Pará

PARÁ. Mensagem dirigida em 7 de abril de 1899 ao Congresso do Estado do Pará, pelo Dr. José Paes de Carvalho, Governador do Estado do Pará. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2430/000002.html>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Mensagem dirigida em 1 de fevereiro de 1900 ao Congresso do Estado do Pará, pelo Dr. José Paes de Carvalho, Governador do Estado do Pará. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2432/000002.html>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Mensagem dirigida em 7 de setembro de 1903 ao Congresso Legislativo do Estado do Pará, pelo Dr. Augusto Montenegro, Governador do Estado do Pará. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2437/000002.html>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Mensagem dirigida em 7 de setembro de 1907 ao Congresso Legislativo do Estado do Pará, pelo Dr. Augusto Montenegro, Governador do Estado do Pará. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2441/000002.html>>. Acesso em: 15 jun. 2016.



\_\_\_\_\_. Mensagem dirigida em 7 de setembro de 1909 ao Congresso Legislativo do Estado do Pará, pelo Dr. Antonio Luiz Coelho, Governador do Estado do Pará. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2443/000002.html>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Mensagem dirigida em 7 de setembro de 1910 ao Congresso Legislativo do Estado do Pará, pelo Dr. Antonio Luiz Coelho, Governador do Estado do Pará. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2444/000002.html>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Mensagem dirigida em 7 de setembro de 1911 ao Congresso Legislativo do Estado do Pará, pelo Dr. Antonio Luiz Coelho, Governador do Estado do Pará. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1031/000002.html>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Mensagem dirigida em 7 de setembro de 1912 ao Congresso Legislativo do Estado do Pará, pelo Dr. Antonio Luiz Coelho, Governador do Estado do Pará. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1032/000002.html>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

### **Legislação**

PARÁ. Decreto nº 625 de 2 de janeiro de 1899 que reorganiza o ensino primário do estado. In: PARÁ. Atos e Decisões. Tip. do Diário Oficial: Pará, 1899.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 1689 de 28 de abril de 1910 que reorganiza o ensino primário do estado. In: PARÁ. Relatório do Secretário Augusto Olympio referente aos anos de 1910-1911, apresentado ao S. Exc. Snr. DR. João Antonio Luiz Coelho, Governador do Estado. Typ do Instituto Lauro Sodré: Pará, 1910.

\_\_\_\_\_. Diário oficial do Estado do Pará. Ano X – 12º, nº 2485, Belém, 01 de janeiro de 1900.

\_\_\_\_\_. Diário oficial do Estado do Pará. Ano X – 12º, nº 2669, Belém, 04 de julho de 1900.

### **Relatórios**

PARÁ. Relatório do Secretário Augusto Olympio referente aos anos de 1910-1911, apresentado a S. Exc. Snr. Dr. João Antonio Luiz Coelho, Governador do Estado. Pará-Brasil: Tipografia do Instituto Lauro Sodré, 1911.

### **Jornais**



A PROVÍNCIA DO PARÁ. Belém, 12 de agosto de 1910. Belém: Typographia d' O Futuro, 1910.

### Referências

BACELLAR, C. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-71.

BACON, Francis. **Novum Organum ou Verdadeiras Indicações acerca da Interpretação da Natureza**. Tradução e notas de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol. III. século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

BUISSON, Ferdinand. **Conférence sur l'enseignement intuitif** : conférences pédagogiques faites aux Instituteurs délégués à L'Exposition Universelle de 1878. 31 août 1878. Paris: Ch. Delagrave, 1897.

MAURICIO NIETO. René Descartes (1595-1650). **Historia de la ciência**. Bogotá: UNIANDES, s/d. Disponível em: <<https://historiadela-ciencia-mnieto.uniandes.edu.co/pdf/RENEDESCARTES.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MESQUISA, André Campos. **Comte**: sociólogo e positivista. São Paulo: Editora Escala, 2012. (Coleção Pensamento e Vida. v.11)

NERY, Vitor Sousa Cunha. **Instrução Pública Primária na Província do Pará na segunda metade do século XIX**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2013.

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

SARGES, M. N. **Belém**: riquezas produzindo a Belle Époque (1870 – 1912). 3. ed. – Belém: Paka-Tatu, 2010.

SCHUELER, A. F. M; MAGALDI, A. M. B. M. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo** [online], vol. 13, n. 26, p. 32-55, 2009.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. O surgimento da ciência moderna e a história: contribuições de Galileu Galilei e Francis Bacon. **Revista Ágora**, Campo Grande, v. 1, n. 4, 2005. Disponível em: <<http://www.academia.edu>>. Acesso em: 20 jun. 2016.



SUPERTI, Eliane. **O positivismo de Augusto Comte e seu projeto político.** Portal Estácio, s/d. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/media/3708663/eliane-superti.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.





# 5

## EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE



## MAIS É SEMPRE MELHOR: A INTERCULTURALIDADE NO ENFRENTAMENTO DE PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS

Thaís da Silva Mendonça

### Resumo

O presente trabalho visa refletir sobre o multiculturalismo e a interculturalidade em contexto educacional, discutindo acerca de suas relações e contribuições para o combate a práticas discriminatórias. Inicialmente, aborda-se questões básicas e inerentes ao multiculturalismo e à interculturalidade; em seguida, estas são postas em relação ao âmbito educativo e de práticas discriminatórias como o racismo, com intuito de se explicitar como podem contribuir para que professoras consigam enfrentar tais práticas. Pelo fato de possibilitar uma interpretação mais integral da complexidade que envolve as relações humanas, adota-se uma abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa do tipo bibliográfica exploratória neste trabalho, que apresenta como questão central desvelar que possível contribuição a interculturalidade traz para o enfrentamento de práticas discriminatórias? Fundamenta-se a discussão com autores como Oliveira, L. (2008), Oliveira, I. (2011; 2015), Candau (2008; 2012), McLaren (1997), Freire (1987; 2011) e Scott (1999).

**Palavras-Chave:** Educação intercultural. Enfrentamento. Práticas Discriminatórias.

### Introdução

A pretensão de realizar o presente estudo se deu inicialmente pela ampla discussão sobre as múltiplas facetas que a história do conhecimento possui, o que foi possível graças à disciplina obrigatória Epistemologia e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará. Coincidentemente a temática aqui abordada se coaduna com a da minha dissertação, por essa razão me ocorreu, quase que instantaneamente, a vontade de relacioná-las, também estudar e pesquisar mais sobre educação intercultural.

Adoto uma abordagem qualitativa pelo fato desta possibilitar uma interpretação mais integral da complexidade que envolve as relações humanas, por esta razão, utilizei-me de tal abordagem neste trabalho, que é do tipo pesquisa bibliográfica exploratória, possuindo como questão central desvelar *que possível contribuição a interculturalidade traz para o enfrentamento de práticas discriminatórias?* Para respondê-la, estabeleci como objetivo geral investigar se a interculturalidade e a educação intercultural auxiliam



no combate a práticas discriminatórias referentes ao racismo, por exemplo; especificamente visando refletir sobre as contribuições e as relações entre multiculturalismo, interculturalidade, educação e práticas discriminatórias, dialogando com Oliveira L. (2008), Oliveira, I. (2011; 2015), Candau (2008; 2012), McLaren (1997), Freire (1987; 2011) e Scott (1999).

Em tempos de acesso quase instantâneo aos mais diversos meios de comunicação e de informação, o debate sobre a pluralidade de etnias, gêneros, religiões e culturas vem, a passos gradativamente notáveis, ganhando força e sendo mais amplamente realizado. O momento atual é a era da expressão de opiniões em apenas um clique ou um “like<sup>33</sup>”, em que aqueles que historicamente foram marginalizados e silenciados, pelo simples fato de serem distintos dos padrões conservadores, patriarcais, colonizadores, brancos e eurocêntricos, começam a cada vez ganhar mais voz e também mais ouvidos.

Tais padrões, até os dias atuais, ditam, regulam, regulamentam, julgam e condenam a vida em sociedade de uma forma alienante e massificadora. O discurso patriarcal da supremacia racial branca é facilmente encontrado nas mais diversas falas dos mais variados sujeitos, mesmo que, na mesma proporção, esteja camuflado dentro de uma ilusória afirmação de democracia racial. Falo isto pelo fato de o Brasil ser o país da teoria igualitária e da realidade segregadora, onde valores inerentes à vida humana são invertidos e tidos como normais, a banalização do outro e de suas especificidades é aceita, e, principalmente, é o lugar onde as regras de uma minoria disfarçada de maioria são seguidas sem serem questionadas pela maioria que veste a camisa de minoria.

O silenciamento e a marginalização dos sujeitos, taxados de minorias, são construções históricas que remetem à própria formação da sociedade brasileira, pois é de vasto conhecimento que a formação do país, enquanto nação independente, teve início com um triste, doloroso e longo processo de dominação e escravidão de negros e índios, coisificados e mercantilizados para que uma elite europeia usufruísse das vantagens de ter seu discurso tido como superior, único e irrefutável.

É de sabedoria geral que a escrita da nossa formação se deu em cima de bases civilizatórias predatórias que determinaram a atual configuração dos grupos sociais. Por

---

<sup>33</sup> “Gostei”, em inglês, comumente utilizada em redes sociais da *internet* para expressar o interesse, a aceitação e a concordância com determinada opinião.



exemplo, a relação *proprietário x propriedade* originou relações de poder vigente até hoje, segundo as quais os detentores de capital (seja econômico ou cultural) são tidos como autoridade perante aqueles que não o detém.

Ao mesmo tempo em que, na era moderna, há facilidade de crescer intelectualmente, uma vez que a oferta de novos conhecimentos jorra aos olhos de quem busca, aumenta diariamente a banalização do outro, afinal práticas nocivas de discriminação de todos os tipos são facilmente realizadas e poucas vezes penalizadas. Então, além da desconstrução dessa mentalidade que hierarquiza os sujeitos, há outro desafio: o combate de práticas discriminatórias sociais e educacionais.

### **Para começar, vamos multiculturalizar**

Com a facilidade de angariar informações, anteriormente citada, através de uma breve pesquisa nos sites de buscas, facilmente constato a crescente discussão em torno da relação entre diferenças culturais e educação. É perceptível que esse debate, cuja origem está na militância e nas lutas dos movimentos sociais de grupos de sujeitos historicamente excluídos e silenciados, segundo Candau (2008), vem sendo importante tanto para o meio acadêmico quanto social.

O Brasil é composto por diversas culturas e isso decorre do seu processo de formação e expansão; é a interseção da diversidade cultural. Por ser um país de dimensões continentais, nele coexiste uma pluralidade de identidades raciais que, ao mesmo tempo em que possibilitam a construção de uma identidade nacional diversificada, evidenciam a necessidade de diálogo entre elas, com a finalidade de desconstruir relações históricas de subordinação, negação e discriminação, almejando assim alcançar uma democracia de fato.

Para isso, surgiu, no final do século XX, a discussão sobre o multiculturalismo, em que a educação passou a ser conduzida para o debate da diversidade cultural e das diferenças de gênero, classe e etnia (OLIVEIRA, I., 2011). Em uma visão superficial, o multiculturalismo é a existência de diversas culturas em um mesmo contexto, por isso é importante citar que:





abordar o multiculturalismo significa falar sobre os mecanismos de produção das diferenças que se constrói socialmente nos processos interligados nos diferentes contextos. É lutar contra o estigma, o estereótipo, o preconceito e contra o racismo. (OLIVEIRA, L., 2008, p. 53).

Tais mecanismos são originados no delinear da história da formação do estado nacional brasileiro, pois têm, em sua base, relações assimétricas de poder, ou seja, com o processo de colonização predatória, nasceu uma relação de opressão e subalternização dos sujeitos integrantes de alguns grupos da sociedade, como os indígenas e os negros.

A opressão que, segundo Freire (1987, p. 17), só poderá ser revertida se partir dos próprios oprimidos, pois:

Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, por este poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isso é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa.

O multiculturalismo possui uma considerável gama de conceituações e significados, dificultando tentativas de conceitualizar a sua terminologia. Segundo Candau (2008), é uma polissemia de termos e de abordagens, sendo preciso, em decorrência disso, que haja cautela ao se fixar um conceito acerca da temática discutida.

Aqui seguirei a mesma linha de raciocínio da referida autora, a qual discorre sobre este ser um reconhecimento das diferenças das culturas e também uma consequência da nossa formação histórica, possuindo duas abordagens vitais para seu entendimento, são elas: a propositiva, que consiste em uma maneira de intervir na realidade da sociedade, e a prescritiva, uma especificidade das sociedades atuais e varia de acordo com o contexto em que está inserida.

Oliveira, I. (2015), por sua vez, explicita quatro tipos de multiculturalismo existentes, de acordo com McLaren (1997), que são o conservador, o humanista liberal, o liberal de esquerda e, por último, o crítico, que será o único sobre o qual discorrerei no presente trabalho.

O multiculturalismo crítico possui o foco de transformar criticamente as relações de poder existentes através da justiça social, reconhecendo as representações das



categorias dos grupos excluídos, obtidas em decorrência das lutas sociais.

Candau (2008) também divide o multiculturalismo, citando três concepções, que são necessárias para a compreensão da conjuntura que estou abordando, sendo que uma delas norteará o desenrolar desta discussão:

A primeira é denominada de *assimilacionista* e é comumente encontrada em diversas falas nos debates sobre igualdade, pois trata do discurso de que a falta de oportunidades equiparadas para todos é a geradora da desigualdade, no entanto não há interesse em desmontar a estrutura consolidada na sociedade brasileira; nela, quem não é tido como normal para os padrões hegemônicos deve ser normalizado, integrado aos parâmetros impostos para se tornar “igual”. É prescritiva.

A segunda é a *diferencialista* ou *monocultura plural* que defende o reconhecimento das diferenças e não a sua negação (como ocorre na primeira) para afirmar a liberdade da expressão das identidades dos sujeitos pertencentes a esses ambientes culturais homogêneos. É, portanto, propositiva.

A última, que dirigirá o estudo a partir de agora, é a *aberta e interativa*, também chamada de intercultural, a qual visa interligar os diferentes sujeitos e suas culturas que estão em constante processo de elaboração e construção. É a existência concomitante do outro através do diálogo entre os diferentes.

### **A minha, a sua... A nossa interculturalidade**

Como já foi inicialmente mencionado, a interculturalidade é uma concepção do multiculturalismo, porém é de suma relevância diferenciá-los. A primeira consiste em ir além da percepção da diversidade cultural, pois esta deve ser exaltada através de um diálogo entre a cultura hegemônica e as demais, também de uma troca e um enriquecimento mútuo entre todas. Já o multiculturalismo é basicamente o reconhecimento das diferenças das culturas existentes em um mesmo país, possuindo um caráter de não interferência na cultura do outro, muito menos na dominante.

De acordo com Candau (2008 apud OLIVEIRA, I., 2015), a interculturalidade possui especificidades que a diferencia das demais concepções de multiculturalismo, proporciona que grupos culturais diferentes se relacionem entre si, ofertando, assim, uma



constante construção de suas culturas, que são tidas a partir de uma hibridização cultural; ressaltando-se que a conscientização sobre as relações de poder, que gestam essa dinâmica cultural, não apaga as questões da diferença e da desigualdade encontradas nas relações sociais. Sem esquecer, é claro, da sua característica básica, a intencionalidade dos grupos em se inter-relacionarem.

É imprescindível destacar, segundo Oliveira, I. (2015), que ela detém duas dimensões, uma epistemológica e outra ético-política.

Na primeira, a epistemológica, por ser uma questão de conhecimento, tem-se a questão da diversidade, da diferença, da igualdade, dos saberes e das verdades: a diversidade está relacionada com características do sujeito e/ou dos grupos, o que pode ocasionar uma não identificação com os demais; a diferença é uma peculiaridade do outro, aquilo que o difere e não lhe rotula; a igualdade consiste na luta pela relação de equidade entre os sujeitos e da percepção das diferenças; no que concerne aos saberes, busca-se valorizá-los independentemente de qual grupo cultural sejam oriundos; por último, a verdade jamais pode ser tida como absoluta e pura, pois acabará favorecendo a cultura hegemônica.

A segunda dimensão é a ético-política que “se apresenta, na medida em que a diversidade é analisada do ponto de vista ético e como projeto político de transformação social, com vista ao processo de humanização e libertação dos seres humanos” (OLIVEIRA, I., 2015, p. 67). Focaliza a transformação social, almejando a libertação dos sujeitos explorados, discriminados, excluídos e oprimidos, também a humanização de quem realiza essas práticas. É a oferta da construção de uma nova sociedade, cuja base seja democrática, igualitária, plural e humana, na qual todos os sujeitos se transformem concomitantemente.

Possuindo uma abrangência, no que tange as categorias que atinge, a interculturalidade trata de questões de gênero, raça, classe e outros, abordando a opressão e subalternação, a invisibilidade, marginalização e o silenciamento históricos. No entanto, se não houver um grau elevado de criticidade, pode manter as relações de dominações vigentes.

Ainda que a sociedade brasileira tenha se edificado em cima de uma ideia de miscigenação de raças e culturas, ainda perdura uma visão paradoxal que apregoa a



existência da democracia racial ao mesmo tempo em que se segrega o diferente da cultura padronizada, caracterizada pelo homem branco, heterossexual, classe alta e com escolarização nos maiores níveis.

As relações de poder advindas do período da colonização, do período do iluminismo europeu e da revolução industrial podem facilmente ser observadas nas atuais relações de poder que separam a elite majoritária, em termos de autoridade e não numérica, da classe subalterna e minoritária.

Assim como o gênero e a identidade, a cultura é construída socialmente ao longo da vida e, no decorrer desta, ocorrem combinações de diversas outras culturas, mesmo que o indivíduo não tenha consciência disso. Na relação com o outro, o indivíduo se forma e forma o outro. A interculturalidade vem tratar justamente dessa hibridização cultural, ressaltando a necessidade de se ir além da mera aceitação da existência do outro e de sua cultura.

O aumento do debate acerca da diversidade cultural só inflama a noção de que todos os sujeitos que estão inseridos em uma determinada sociedade possuem direitos, deveres e obrigações iguais, mas, em termos mais intrínsecos ao próprio indivíduo, e sua forma de ver, sentir, pensar e agir o/no mundo, a discussão intercultural alcança todos os âmbitos em que existe vida social e cultural.

### **Eu me educo, tu te educas, nós nos educamos: a educação intercultural no enfrentamento de práticas discriminatórias**

A educação possui em sua base estrutural as mesmas especificidades da interculturalidade propriamente dita, somadas à luta contra exclusão, opressão e dominação, configurando-se como um direito de todos, independentemente de suas diferenças étnicas, de classe e de gênero, de modo que possam exercer suas cidadanias em uma sociedade democrática de fato.

No entanto, essa democracia é subvertida perante a existência de qualquer forma de discriminação, pois “a prática preconceituosa de raça, classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2011, p. 37), sendo que, em um contexto educacional, o fato dessas práticas existirem fere o





princípio básico da educação, o de ser igual para todos.

No que tange à educação intercultural voltada para o enfrentamento de práticas discriminatórias, é de suma relevância destacar que os educadores diariamente enfrentam diversos desafios das mais variadas naturezas. É nesse processo de construção do conhecimento, da identidade cultural e social que o professor, segundo Freire (1987), forma o aluno e a si mesmo de maneira conjunta, intermediado pelo contexto em que estão inseridos, de modo que o

[...] educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1987, p. 39, grifos do autor).

Quando se fala de preconceito racial, o grau de dificuldade se eleva. O negro sempre esteve à margem da sociedade brasileira, sofrendo com os mais perversos tipos de humilhação e invisibilizações no passado, sendo que comportamentos semelhantes – velados ou não – são facilmente encontrados hodiernamente.

Antes de continuar a discorrer sobre a questão racial, creio que seja preciso realçar, também, outro grupo social e historicamente excluído, ainda que extremamente importante para a construção e manutenção da sociedade: o das mulheres. Estas que, por diversas vezes, foram invisibilizadas, tiveram suas vozes silenciadas e figuras esquecidas nas linhas escritas da história.

A mulher possui uma marca de dominação, submissão, opressão e exclusão pelo fato de ser diferente do que comumente se espera dos protagonistas das histórias. Por isso, é muito significativo e necessário que se tenha em mente que, no que concerne à questão do gênero,

[...] a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração. (SCOTT, 1999, p. 15).

Tenho conhecimento dessa realidade, percebi que o desafio de proporcionar uma educação intercultural tem maior grau de dificuldade, quando se é um indivíduo pertencente a grupos oprimidos, pois inicialmente requer partir de um



autorreconhecimento como minoria oprimida, bem como de uma internalização disso para que se tenha uma mudança; ou seja, segundo Oliveira, I. (2015), uma conscientização de que são sujeitos outros não pertencentes aos padrões da cultura dominante, e que se comece disso.

Assim, é possível que se pense na possibilidade de haver um enfrentamento de práticas discriminatórias quando, através de um olhar intercultural, os sujeitos vão se reconhecer como diferentes entre si, mas que possuem os mesmos direitos no que é relativo a oportunidades. Dessa maneira, quem permaneceu, por tempos calado, vai ter a oportunidade de ser ouvido; e, principalmente, todos os envolvidos nessa educação terão a chance de desconstruir estereótipos históricos, amenizar disparidades sociais que foram originárias dessas relações de poder e conseqüentemente da exclusão causada por conta delas.

Parto da ideia de que para que se cogite a hipótese de utilizar a educação intercultural com essa finalidade é preciso saber a importância de uma palavra: problematização. Para que se tenha uma transformação de fato, na mentalidade e no comportamento dos sujeitos inerentes a esse processo, faz-se necessário um questionamento e uma crítica da realidade, em especial, das suas relações sociais e culturais. Em decorrência disso, Candau (2012, p. 08) afirma que:

Estamos como educadores e educadoras desafiados/as a promover processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos.

Ao fazermos isso, as professoras, além de se reconhecerem enquanto sujeitos históricos, sociais e culturais, passam também a exercerem sua cidadania. Em seguida, terão a escolha de enfrentar a discriminação vivenciada apenas por elas ou combatê-las coletivamente e contribuir para desconstrução dessas práticas através do debate sobre a diferença e a diversidade, conseqüentemente acerca da interculturalidade e do multiculturalismo (MCLAREN, 1997).

Ainda segundo McLaren (1997, p. 71),

[...] 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 [...] 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.

Assim, que sejam levados para os ambientes de educação formal (e também não formal) aspectos que deem destaque a necessidade de uma abordagem mais plural dentro desses espaços, para que seja viável que, através desse diálogo, exista a dinâmica entre sujeitos e contextos diversos, juntamente com a consciência de que isso está ocorrendo. É importante lembrar que “o diálogo viabiliza a humanização, ações de colaboração e de participação política, ao possibilitar aos silenciados o direito de dizerem sua palavra” (MCLAREN, 1997, p. 71).

Segundo Oliveira, I. (2011, p. 43):

Retomando para a questão do preconceito racial contra o negro, creio que seja interessante falar do racismo em si. É uma prática que consiste basicamente em inferiorizar alguém (em termos cognitivos, físicos e morais), pelo fato de não apresentar a mesma coloração corpórea que a cultura hegemônica estabelece como padrão ditatorial: a do homem branco. É uma construção histórica que caminhou simultaneamente com a história brasileira, por inúmeras ocasiões é velado e pelo dobro de ocorrências é praticado.

López (2012, p.123), citando Hasenbalg (1979), destaca o preconceito e a discriminação racial operando como “critérios adstritivos” que favorecem pessoas brancas no mercado de trabalho. Nesse sentido, permanece a questão da raça “como símbolo de posição subalterna na divisão hierárquica do trabalho e continua a fornecer a lógica para confinar os membros dos grupos raciais subordinados àquilo que o código racial da sociedade define como ‘seus lugares apropriados’” (HASENBALG, 1979, p. 83 apud LÓPEZ, 2012, p. 123).

A interculturalidade é capaz de desierarquizar essa divisão social mantida até hoje, pois pode proporcionar aos sujeitos, participantes do seu processo educacional, a percepção de suas diferenças e a dos outros; e, através disso, fazê-los compreender que essa permuta cultural é possibilitadora de uma sociedade baseada na unidade, em que se tenha em mente que as diferenças existem ao mesmo tempo em que isso não interfira na oferta de iguais oportunidades para todos, sem distinções baseadas em especificidades culturais ou físicas.



### **Considerações finais**

Em tempos de rapidez e cada vez mais distanciamento, faz-se necessário que se diminua a velocidade de alguns aspectos da vida com a finalidade de construir uma sociedade mais justa, igualitária e democrática ao mesmo tempo. No país do mito da democracia racial, enraizado na mentalidade e no discurso da população, do racismo velado e da negação de tudo isto, a sociedade brasileira atual reproduz falas e comportamentos originários de séculos passados, perpetuando, desta maneira, práticas nocivas à vida e relações hierárquicas de poder.

O multiculturalismo e a interculturalidade detêm a resposta para inúmeros questionamentos acerca da vida e da convivência com a diferença e entre os diferentes. Essa relação mútua gera um crescimento cultural consciente. Através disso, pode-se sonhar com a palavra “equidade”.

Em um contexto educacional, posso tratar acerca de sujeitos integrantes de grupos historicamente excluídos e silenciados que possuem a oportunidade de ganhar voz, fazer barulho e adquirir reconhecimento ao possibilitar a tão emergente inclusão. Obviamente, aqui a inclusão não se refere à negação da cultura de tais grupos, visando uma descabida adequação aos padrões e à cultura dominante, mas a inserção destes em espaços de trocas e de diálogo para que se construam e contribuam para a construção da coletividade.

Assim, partindo-se inicialmente de questões básicas e inerentes ao multiculturalismo e também à interculturalidade, envolvidos em um âmbito educativo e de práticas discriminatórias com intuito de desvelar como a educação intercultural e o conhecimento acerca dela podem contribuir para que professoras consigam enfrentar tais práticas, a presente discussão demonstra sua relevância social quando traz para o meio acadêmico questões oriundas das demandas sociais e que carecem de diálogo com a academia, fazendo-a cumprir uma dentre suas três funções primordiais (ensino, pesquisa e extensão) que é dar respostas à sociedade.

Por ser um debate que ainda se encontra em processo de contínua construção, em decorrência de ser uma temática relativamente recente, pretendo dar continuidade nestes estudos. Pois, quanto mais culturas, mais saberes, informações, costumes, novas trocas e novas relações forem sendo abordadas, mais rico será o debate e o crescimento pessoal e





acadêmico, afinal mais é sempre melhor (!).

### Referências

CANDAU, Vera. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera. **Educação e Sociedade**, v. 33, jan./mar. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LÓPEZ, Laura Cecilia. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface: comunicação, saúde, educação**, v. 16, n. 40, p. 121-34, jan./mar. 2012.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo e a crítica pós-moderna: por uma pedagogia de resistência e transformação. In: MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. Tradução Bebel Orofino Schaerfer. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Leunice Martins de. Multiculturalismo e educação intercultural. **La Salle-Revista de Educação, Ciência e Cultura**. v. 13, n. 1, jan./jun. 2008.

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

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: Gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Traduzido por Christine Rufino Dabat Maria Betânia Ávila. New York: Columbia University Press, 1989.



## **INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: A RELAÇÃO ENTRE OS DIFERENTES SABERES NA PRÁTICA EDUCATIVA**

Érita Maria Rodrigues de Oliveira

### **Resumo**

Este artigo discute as Práticas Interculturais e a Educação do Campo. Primeiramente, trazendo o tópico “Interculturalidade: Diálogo e respeito à diversidade cultural”, em que se discute a interculturalidade e a dimensão epistemológica que a fundamenta, a partir da interação entre as diferentes culturas e a diversidade de saberes, buscando-se a superação da dicotomia entre conhecimento científico e o senso comum e tendo como base a compreensão de que o conhecimento envolve um processo dinâmico de construção e reconstrução. Ainda nesse tópico, destaca-se as contribuições de Paulo Freire para o pensamento intercultural, por meio das categorias Diálogo, Cultura e Oprimido. No segundo tópico, aborda-se a concepção de Educação do Campo e a perspectiva curricular, enfatizando os conceitos de campo e de rural, além da atuação dos movimentos sociais na luta pela educação dos sujeitos, homens, mulheres e crianças, do campo. Por fim, traz-se a discussão da interculturalidade em práticas educativas da educação do campo, buscando identificar como as categorias e dimensões fundamentais da interculturalidade, como o diálogo, a contextualização do conhecimento, a autonomia dos educandos e a interação tornam a educação mais significativa e contextualizada para os que constroem moradia, trabalho e história no campo.

**Palavras-chave:** Interculturalidade. Educação do campo. Práticas Educativa. Diversidade cultural.

### **Introdução**

O presente artigo, intitulado “Interculturalidade e Educação do Campo: a relação entre os diferentes saberes na prática educativa”, requisito avaliativo da disciplina “Epistemologia e Educação”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, discute a relação entre as diferentes culturas, destacando a necessidade de superação da dicotomia entre saber científico e saber do senso comum, entendendo que o diálogo entre os saberes pode ampliar e enriquecer as possibilidades de compreensão do mundo.

Desse modo, interpreta-se, a partir do pensamento de Paulo Freire, a interculturalidade como a necessidade de se reconhecer e valorizar as diferenças, o respeito ao outro, a sua identidade cultural, por meio do diálogo e das relações entre as



culturas. Tendo por base Oliveira (2015), que enfatiza as contribuições de Paulo Freire para o pensamento intercultural, aborda-se algumas das categorias do teórico, como oprimido, diálogo, cultura e libertação.

Assim, o objetivo deste trabalho é discutir a interculturalidade, analisando de que forma as práticas pautadas nela podem valorizar a diversidade de saberes na educação do campo, enfatizando a relação entre educação e cultura, bem como a necessidade de se considerar o cotidiano, as identidades dos diferentes grupos, por meio de reflexões críticas e de compromisso político, social e cultural.

A educação do campo, em uma perspectiva intercultural, dá visibilidade aos sujeitos negados pela história ao reconhecer a relação entre educação e cultura, ultrapassa o modelo fragmentado e descontextualizado que valoriza uma única forma de conhecimento, uma única cultura, excluindo, portanto, os diferentes saberes e a diversidade cultural.

Segundo Candau (2008), é necessário se repensar a escola, como espaço de pluralidade, onde o cruzamento entre culturas rompe com o modelo padronizador que silencia as diferenças. A educação do campo, nessa perspectiva, deve valorizar os espaços de vida do educando, considerar a diversidade de saberes construída na sua vivência social, nas suas relações de trabalho e manifestações culturais, pois é na interação entre escola e comunidade, na relação dos conhecimentos científicos com os saberes culturais, que a educação do campo se fortalecerá e construirá a autonomia dos educandos, de forma que estes se reconheçam como sujeitos e contribuam para as transformações sociais.

### **Interculturalidade: Diálogo e respeito à diversidade cultural**

A interculturalidade favorece o diálogo e a interação entre diferentes culturas, não concebe a cultura como algo pronto, mas sim um processo em constante construção; reconhecendo, sim, as raízes e origens culturais, porém as entendendo como elaborações dinâmicas.

Segundo Oliveira (2015), a interculturalidade se fundamenta nas dimensões epistemológica e ético-política. Na epistemológica, a questão principal é a relação entre o uno e o múltiplo; para Fleuri (2001), a identidade construída por cada sujeito, ao longo



de sua história, torna-se múltipla na relação que ele desenvolve com outros sujeitos, construindo um novo contexto intercultural. Ainda no aspecto epistemológico, Oliveira (2015) destaca a necessidade de superação da dicotomia entre saber científico e do senso comum, o qual envolve os valores, o modo de vida dos povos, sobretudo dos excluídos e desvalorizados.

Em nome da modernidade e da ciência, exclui-se o outro com o discurso do desenvolvimento e da emancipação com intuito de priorizar uma única cultura, a dominante, em detrimento das outras. Por essa razão, buscando-se a superação de tal dicotomia entre os saberes, a ciência pós-moderna traz a pluralidade metodológica, segunda a qual o conhecimento científico não é mais visto como “único” e “verdadeiro”, abrindo-se, portanto, para o diálogo com outras formas de conhecimento, que não só valorizam o senso comum, mas o consideram como sabedoria que pode enriquecer e ampliar as possibilidades de compreensão do mundo.

Santos (2006) chama a atenção para um novo modo de olhar a ciência, de forma que não se perpetue tal dicotomia, a *ecologia dos saberes*, que parte da diversidade e pluralidade dos diferentes saberes, reconhecendo-os como autônomos, mas em uma relação dinâmica, em que não há a supervalorização de um em detrimento do outro. Sendo assim, é nesse processo que o conhecimento é construído e reconstruído, distanciado de práticas que concebem o conhecimento oficializado pela história como universal e abstrato.

A certeza absoluta, advinda da ciência moderna, é também colocada em discussão com o pensamento complexo defendido por Morin (2004), para o qual se deve ampliar a forma de compreender o mundo, pois, quando se limita, tende-se a absolutizar o conhecimento, recaindo em uma visão reduzida, parcial e fechada da realidade. O pensamento complexo fortalece a conjunção do uno e do múltiplo, em que se prioriza o associar, o interagir sem reduzir, sem abstração; nesse sentido, considera a necessidade de contextualizar e integrar os saberes, a relação entre as partes e o todo, reconhecendo a unidade na diversidade.

Ao se abordar a interculturalidade, não há como negar as contribuições e participação de Paulo Freire. Segundo Candau e Leite (2006), Freire traz princípios da interculturalidade em suas discussões sobre a relação entre Cultura e Educação, uma vez





que acredita que o homem se educa na convivência com outros e com o mundo, sendo sujeito do seu processo de produção cultural, na perspectiva de que a cultura envolve toda a produção humana. Embora o contexto de desigualdades sociais favoreça uma cultura hegemônica, que privilegia os grupos dominantes e nega muitos grupos sociais oprimidos, segundo Oliveira (2015), por meio da cultura, Freire enfatiza a importância das relações entre os saberes vivenciados por sujeitos de diferentes culturas, como forma de legitimar os saberes de grupos sociais historicamente negados.

Além da forma de compreender e relacionar a educação e a cultura, Oliveira (2015) pontua que o pensamento de Freire é intercultural pela utilização do método pedagógico que tem como base o *diálogo*, que, por sua vez, favorece um olhar diferenciado sobre a prática pedagógica, possibilitando que os sujeitos exponham seus saberes e construam novos na interação com os outros sujeitos e na relação com diferentes culturas.

Conforme Oliveira (2015), o diálogo, para Freire, constitui-se como uma das matrizes em que nasce a democracia; por meio dele, acontece o encontro entre as diferenças e, nessa interação, aprende-se e se humaniza no respeito ao outro: “O diálogo viabiliza a humanização, ações de colaboração e de participação política, ao possibilitar aos silenciados o direito de dizerem sua palavra” (OLIVEIRA, 2015, p. 99).

Outra categoria que subsidia a interculturalidade, presente em Freire, conforme Oliveira (2015), é a de *oprimido* que, compreendida em uma dimensão mais ampla, não se reduz às pessoas menos favorecidas economicamente, mas compreende todas as pessoas, grupos sociais, que sofrem discriminações, violência em todos os âmbitos, que são excluídas e impedidas, por uma sociedade de classe, de exercerem sua cidadania.

Sendo assim, a interculturalidade para Freire perpassa pela necessidade da unidade na diversidade, como uma luta coletiva, quanto mais as chamadas minorias se unirem, mais forte serão para lutar pela transformação social. Ao se unirem e se fortalecerem, tornam-se maioria; no entanto, para isso é preciso trabalhar não somente as diferenças entre si, mas também as semelhanças, pois é através da unidade na diversidade que poderão responder à opressão, através da luta política das minorias contra a classe dominante que se dará a luta dos oprimidos pela libertação (OLIVEIRA, 2015).

Segundo Oliveira (2015), Freire, em seus debates sobre o processo educativo, traz



a reflexão sobre a atuação dos movimentos populares na luta por uma educação que valorize as suas práticas culturais e sociais, de forma que não haja uma dicotomia entre corpo e pensamento, mas que o ser humano, sujeito do processo, possa ser compreendido como um todo. Assim, a educação popular abre o debate para a valorização do saber do senso comum, que historicamente tem sido inferiorizado por uma política de marginalização do conhecimento popular e a supervalorização do conhecimento científico.

Nesse sentido, Freire defende a necessidade da interação dialética entre o saber do senso comum e o científico, conforme Oliveira (2015, p. 34):

Assim, a relação entre os saberes está dimensionada na educação popular no campo político e cultural. Respeitar os saberes dos educandos significa respeitar a sua forma de expressar, a sua linguagem, os saberes culturais apreendidos em suas práticas sociais, como os da religiosidade, da saúde, enfim, respeitar a sua cultura. E o respeito as culturas propõe o diálogo, ou seja, a relação dialógica entre as mesmas.

É necessário transformar o sistema educacional superando a cultura eurocêntrica, descolonizando práticas e tomando as culturas nativas como ponto de partida para repensar a educação, reconhecer as diferenças, respeitá-las, a sua identidade cultural e ter tolerância. Isso significa compreender que não existe cultura superior e cultura inferior, o que deve existir são as relações entre as culturas, marcadas por tensões e complexidade. Não basta reconhecer que existem diferenças, mas é de fundamental importância valorizá-las a partir do diálogo e o respeito à cultura do outro.

### **Educação do Campo: Concepção e perspectiva curricular**

Pensar o conceito de campo como espaço de vida é necessário para compreendê-lo a partir das várias relações e dimensões que o envolvem, possibilitando leituras mais amplas que as trabalhadas nos conceitos de campo e rural somente do ponto de vista restrito da produção de mercadoria.

Educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado, etc. são relações constituintes das dimensões territoriais...A análise separada das relações sociais e dos territórios é



uma forma de construir dicotomias. E também é uma forma de dominação, porque na dicotomia as relações sociais aparecem como totalidade e o território apenas como elemento secundário, como palco onde as relações se realizam. (MOLINA, 2006, p. 31).

Portanto, entender o campo como espaço de vida, onde os sujeitos constroem e socializam saberes, exige que se pense a educação não mais do ponto de vista rural e *no campo*, que prioriza a ideia de “atraso” e “pobreza”, além de um currículo pautado em conteúdos voltados para uma visão utilitarista. Ao contrário disso, requer pensar a educação na perspectiva *do campo*, no sentido de dinamizar as relações do ser humano com a terra, com os movimentos sociais e os diversos saberes. Dessa maneira, o campo é concebido como um espaço rico e diverso, que produz cultura e saberes; e é essa capacidade produtora de cultura que não permite que seja reduzido meramente à produção econômica (MOLINA, 2006).

Nesse sentido, é preciso que o conhecimento e a cultura ultrapassem a visão utilitarista para um projeto de educação do campo mais amplo e profundo. Segundo Arroyo e Fernandes (1999, p. 32):

Um projeto de educação do campo tem de incorporar uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a Educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direito e as crianças e jovens, os homens e as mulheres do campo como sujeitos desses direitos.

No que tange à educação, de modo geral, e a educação do campo, em particular, cabe destacar a participação dos movimentos sociais e sua importante atuação na luta para que as políticas públicas não se limitem a práticas compensatórias e que os direitos garantidos nas leis sejam colocados em prática.

No Brasil, o direito universal à educação tem sido a luta dos movimentos sociais, tendo como referência a Constituição de 1988 e, mais recentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96, um marco legal nesse processo de afirmação da educação no campo, dos direitos humanos e sociais. Isto posto, a educação, enquanto produtora de conhecimento e cultura, não pode ficar às margens de uma política excludente para a qual a cultura do povo do campo se reduz a lógica do mercado, em que toda a diversidade de saberes é secundarizada, negando-se, portanto, o direito à educação de qualidade para todos.





A educação, como afirma a Constituição, é um direito de todos e deve estar atrelada à dinâmica que se apresenta hoje no bojo da sociedade brasileira: direito à vida, à terra, alimentação, ao teto, à identidade, ao emprego. Essa forma mais ampla de pensar a educação é encontrada na LDB, que afirma, em seu art. 1º, que:

A educação deve abranger os 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.

Na luta pela garantia da educação do campo, o art. 28 da LDB dispõe que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Por essa razão, é necessário considerar as matrizes culturais desses sujeitos de forma que estas sejam a base das propostas curriculares da educação ofertada. Nesse sentido, Arroyo (1999) destaca algumas das fundamentais, como a relação da criança, do homem e da mulher com a terra e com o tempo de produção. A escola, conseqüentemente, não pode impor aos sujeitos do campo o tempo urbano, pois eles estão relacionados ao tempo da natureza, de plantar e de colher, ao tempo da vida coletiva. Cabe ressaltar, ainda, outra matriz cultural, que o autor considera forte no campo, a memória coletiva, pois possibilita à comunidade construir sua identidade por meio das lembranças, das festas, dos saberes, das tradições passadas, de geração em geração, por meio da oralidade, outro traço cultural do campo, segundo Arroyo (1999).

Dessa forma, compreende-se que o movimento social do campo e a educação não podem ser vistos fora desse contexto; os saberes, a cultura, as organizações e a escola estão presentes nas vivências do campo. Como afirma Arroyo (1999, p. 18):

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de





propriedade, que valores estão sendo apreendidos nesse movimento e dinâmica do campo.

A escola do campo não deve se limitar ao contexto da sala de aula, pois ela ocorre tanto em contextos escolares como fora deles, então deve se apropriar de espaços mais amplos que envolvem a convivência familiar e social, a produção, a cultura e os movimentos sociais. Além disso, deve possibilitar o respeito aos sujeitos do campo, de forma que não reproduza os projetos das escolas urbanas, fortalecendo a exclusão, mas que se aproprie de um projeto pautado na valorização dos princípios, valores, atitudes, conhecimentos e práticas coletivas relacionada à terra. Ainda, deve favorecer a relação entre os diferentes saberes que envolvem a vida e a história dos sujeitos do campo.

### **Práticas interculturais na educação do campo**

Pensar o conhecimento na perspectiva intercultural é ultrapassar o modelo fragmentado e descontextualizado que favorece uma forma de conhecer e exclui outras. É possibilitar o diálogo entre os diferentes conhecimentos, compreendendo-os a partir do contexto que os envolve, sabendo que estes não se reduzem a informações e conteúdos apreendidos nos bancos da escola, pois são construção contínua, que envolve leituras de mundo, com diferentes dinâmicas e linguagens.

Sendo assim, não se pode desconsiderar os saberes construídos pelas comunidades camponesas e por seus sujeitos, homens e mulheres que utilizam conhecimentos, técnicas e práticas gerados pelo grupo e transmitidos por gerações; saberes caracterizados pela maneira que se relacionam com a natureza e com a forma de organização de suas atividades produtivas.

Portanto, valorizar esses saberes é compreender o campo como lugar de trabalho, de cultura e da produção de conhecimento, é também valorizar seus sujeitos como participantes ativos na construção de sua própria identidade cultural, “distanciando-se” das visões sustentadas estritamente pela lógica do capitalismo, que vê os agricultores como subalternos aos interesses do capital, ou seja, de protagonistas, passam a assumir a postura de meros participantes do processo.



Assim, o que se apreende é que todos os sujeitos estão inscritos em uma grande ordem que envolve a natureza e a cultura. Embora autônomos, todos fazem parte de uma totalidade que é muito mais do que a soma das partes, pois, segundo Morin (2004), faz surgir qualidades que não existiriam nessa organização que o autor destaca como um dos caminhos da complexidade. Nesta perspectiva, o grande desafio da escola é construir e socializar práticas que superem a fragmentação, a separação entre os saberes. É desconstruir os princípios mantidos pelo paradigma da ciência moderna que tornam a construção do conhecimento algo reduzido, fechado, isolado, buscando desenvolver práticas que favoreçam a conexão entre o local e o universal, as partes e o todo, ou seja, que torne o processo educativo significativo e contextualizado.

Santos (2010), assim como Freire, também defende o diálogo entre os diferentes conhecimentos e culturas, sendo necessário considerar os conflitos como ponto de partida para uma educação emancipatória que possibilite ao sujeito reivindicar e lutar contra a dominação. McLaren (1997), compartilhando desse pensamento, enfatiza a necessidade da integração intercultural para que os excluídos historicamente possam ser reconhecidos e valorizados no contexto educacional.

A proposta de educação intercultural tem como base epistemológica a diversidade cultural que envolve os diferentes saberes, coadunando-se assim com a educação do campo que, em suas especificidades e contextos culturais, traz todo um conjunto de valores, ideias, visões de mundo, trabalho e saberes expressos na forma como são organizados os tempos coletivos e tradições culturais.

Segundo Candau (2008), a perspectiva intercultural rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAU, 2008, p. 23).

Para Candau (2008), a relação entre cultura e educação é tão forte que afirma que esta não existe fora dos processos culturais, pois, para a compreensão das práticas pedagógicas, é necessário se analisar o contexto cultural no qual estão inseridas. A autora



chama a atenção para uma nova forma de entender essa relação intrínseca, sendo, para tal, necessário repensar a maneira como a escola vem metodologicamente padronizando e homogeneizando a cultura, ignorando a diversidade cultural ao priorizar a monocultura. Dito de outro modo, é necessário se repensar a escola, como espaço de pluralidade cultural, fazendo-a, por meio do cruzamento intercultural, romper com o modelo padronizador que silencia as diferenças.

Partindo-se disso, entende-se que a educação do campo requer uma forma específica que vai além dos espaços escolares, pois está presente na organização produtiva e na dinâmica social dos povos do campo. Dessa forma, deve-se considerar o saber construído de forma contextualizada, valorizando os espaços e a realidade do educando, sua vida, seu trabalho, sua vivência social, suas manifestações culturais. Entende-se, então, que criar escolas do campo significa manter a relação entre elas e a comunidade, relacionando os conhecimentos científicos com os saberes culturais e com a organização coletiva, a fim de que os sujeitos tenham autonomia para participar das transformações sociais.

Pensar a educação do campo não é somente pensar a escola e o currículo, mas entender toda a dinâmica social que envolve a vida do campo, considerando os sujeitos que ali vivem, lutam e trabalham; entendendo sobretudo que essas vivências precisam estar relacionadas com a escola de forma que os saberes sejam construídos e socializados por todos. Assim, seguindo Arroyo (1999, p. 27): “a escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura a formação que acontece fora da escola”.

A prática educativa na perspectiva da interculturalidade, segundo Candau (2008, p. 24), “constitui uma tarefa complexa e desafiante, que apenas está dando seus primeiros passos. entre nós”. Neste caminhar, a autora aponta alguns pontos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas interculturais, que desafiam a escola a possibilitar aos educandos a tomada de consciência da própria identidade cultural, e que, de posse do contexto local, possam compreender realidades mais amplas e diversas. Outro aspecto importante para as práticas interculturais é possibilitar reflexões sobre a concepção de “outro”, no sentido de abrir para o debate sobre as relações sociais e os preconceitos existentes. É necessário conceber as práticas pedagógicas como um processo de



negociação entre culturas e a escola como espaço onde diferentes culturas e diferentes linguagens são construídas e reconstruídas.

### **Algumas considerações**

As práticas educativas pouco têm favorecido a diversidade e a relação entre os saberes dos educandos e de suas comunidades, pois a escola dá grande visibilidade ao saber científico, aos conteúdos dos livros didáticos, descontextualizados do saber local, e silencia a sabedoria dos homens, mulheres, crianças, sujeitos de cultura e de história.

É necessário considerar o contexto, o cotidiano, as identidades das diferentes culturas, por meio de reflexões crítica e compromisso político, social e cultural. Nesse sentido, a educação do campo em uma perspectiva intercultural dá visibilidade aos sujeitos negados pela história, valoriza a cultura dos sujeitos ribeirinhos, quilombolas, assentados e demais povos que têm sua cultura negada pela imposição de uma educação cientificista e excludente.

Pensar a educação do campo em diálogo com a interculturalidade, portanto, é possibilitar a renovação dos valores, conhecimentos e práticas com relação à terra, também significa incentivar a recriação da identidade dos sujeitos que buscam seus direitos e possibilitar a reflexão sobre a prática, sobre a produção e a organização social.

Sendo assim, construir uma educação do campo em uma perspectiva intercultural é incentivar práticas educativas que valorizem as experiências de vida e possibilitem aos sujeitos recriar seus modos de vida a partir do respeito às diferenças e da valorização do ser humano. Além disso, é possibilitar aos sujeitos refletir sobre sua práxis e se engajar na luta pelo reconhecimento do campo como espaço que não se reduz à produção econômica, que é espaço de vida e de culturas.

### **Referências**

ARROYO M. G; FERNANDES B.M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do campo, 1999.





ARROYO Miguel. Prefácio. In: KOLLING, Edgar; NERY Ir. José; MOLINA, Mônica (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**, 3 ed. Caderno n. 01, ed. Universidade de Brasília, 1999.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

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

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez-Instituto Paulo Freire, 1997.

MOLINA, Monica Castagna. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MORIN, Edgar, Cap. 2. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 21-33.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da interculturalidade no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

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



# 6

## **CURRÍCULO, POLÍTICAS EDUCATIVAS E EPISTEMOLOGIAS**



## COMO AVANÇAR NUMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO MAIS HUMANA, ÉTICA E PLURAL EM TEMPOS TÃO DESUMANOS?

Nilza Helena Souza de Jesus

### Resumo

O presente trabalho discute a incorporação e valorização dos saberes e experiências dos profissionais docentes na formação continuada, de modo que isso contribua no avanço das políticas e das práticas formativas da região norte, a qual é, muitas vezes, marginalizada pelos projetos desintegradores dos modos de vida local, construídos histórica e simbolicamente. A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica, orientada a partir de algumas reflexões sobre a problemática para avançar em direção a uma política de formação mais humana, ética e plural em tempos tão desumanos, além de valorizar a diversidade cultural, as experiências e os saberes dos educadores, objetivando colocar o humano como ponto de debate na formação. Teoricamente, este estudo faz interface com a transição paradigmática de Boaventura de Souza Santos, que critica a indiferença da ciência moderna pelas experiências dos sujeitos. Os resultados indicam que a participação efetiva dos professores na formação permitirá a valorização do contexto social, histórico e cultural em que tal formação é produzida. Além disso, o seu atrelamento à pesquisa possibilitará que os educadores se tornem investigadores de sua prática, mantendo-se abertos ao diálogo com as múltiplas particularidades locais e a valorização das diferenças que constituem os sujeitos; expressando compromisso social com a promoção da igualdade na diversidade, bem como considerando os sujeitos e as múltiplas vozes presentes no processo educacional.

**Palavras-chave:** Formação. Profissionais Docentes. Humanidade. Saberes.

### Introdução

O artigo apresenta uma análise reflexiva sobre o processo formativo dos profissionais docentes, principalmente da região norte do Brasil, na qual os grandes projetos de exploração e expropriação tem desintegrado os modos de vida local construídos histórico e simbolicamente. Diante desse quadro, as políticas ou programas de formação pensados para os educadores que atuam na região precisam levar em conta essa realidade, colocar o humano no centro do debate, dialogar com os diferentes agentes sociais e garantir que suas vivências, saberes e culturas estejam presentes nos currículos de formação.

A necessidade de problematizar as políticas de formação dos profissionais docentes foi ganhando corpo na disciplina “Epistemologia e Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Estado do Pará – UEPA, sob a



orientação da Prof. Dr. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, através das leituras, debates, interações riquíssimas proporcionadas durante todo o desenrolar das aulas. Paralelamente, na linha de pesquisa Formação de Professores, a participação na disciplina “Políticas de Formação de Professores” forneceu mais elementos para a reflexão sobre os limites e possibilidades do processo formativo dos profissionais docentes e, ao mesmo tempo, subsidiou o debate acerca do conhecimento científico e metodológico voltados para a formação com ênfase na realidade da Amazônia paraense.

A curiosidade epistêmica, que orienta esta escrita, leva-me justamente a buscar o entendimento de como avançar numa política de formação mais humana, ética e plural em tempos tão desumanos e em como construir respostas para essa pergunta a partir do debate sobre a transição paradigmática de Santos (2002), que parte da crítica à ciência moderna em busca da revalorização de um novo senso comum, em um movimento de problematização da racionalidade científica tão presente nas práticas educativas.

Na tentativa de ampliar o debate sobre essas questões, recorro à Oliveira (2015; 2016), Hage (2005), Moraes (1997), Brzezinski (2010), Freire (1996), Gadotti (2010), Frigotto (1995) e à Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as diretrizes nacionais para a formação de professores. Desse modo, (re) afirmo que a formação de professores e a produção/valorização do conhecimento são dois elementos que estão imbricados, que precisam coexistir em uma relação de interdependência e circularidade para evitar percursos formativos truncados, bem como quebra de identidades e o cerceamento da autonomia dos profissionais docentes.

Este trabalho é apresentado em tópicos, sendo que: em um primeiro momento, discuto a formação dos profissionais docentes a partir da valorização do ser humano inscrito como prioridade no processo formativo; posteriormente, faço considerações sobre a racionalidade técnico-instrumental e o desperdício da experiência docente; em um terceiro momento, trago o debate sobre a dimensão social, ética, política e humana na formação continuada; por último, apresento as considerações finais, não com o objetivo de encerrar o debate, mas de trazer alguns pontos para enriquecer a discussão.

### **Formação dos profissionais docentes: colocando o humano como ponto de debate**





Considerando o contexto histórico da região norte do Brasil, marginalizada pelos projetos de exploração e expropriação, desintegradores dos modos de vida local construídos histórico e simbolicamente, as políticas ou programas de formação pensados para os profissionais docentes locais precisam levar em conta essa realidade, colocar o humano como ponto de debate, dialogar com os diferentes agentes sociais e garantir que suas vivências, saberes e culturas estejam presentes no currículo das instituições formadoras.

A necessidade de se lançar um olhar apurado para a realidade local, a partir de uma percepção ampliada no sentido de problematizá-la, abrindo dessa forma novos campos de possibilidades na busca de respostas para dilemas pessoais, educacionais, sociais e culturais dentro do espaço da formação, amplia-se nas rodadas de seminário realizados nas aulas da disciplina “Epistemologia e Educação”, principalmente no debate sobre Racionalidade contemporânea ou pós-moderna: paradigma emergente, de Boaventura de Sousa Santos.

A partir da leitura de Santos (2002), *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*, e de Moraes (1997), *O paradigma educacional emergente*, problematizo algumas questões, que busco responder também com base nas abordagens de Brzezinski (2010), Freire (1996), Oliveira (2015) e Hage (2005), tais sejam: Para onde aponta este paradigma emergente? Como as formas de conhecimento presentes na região norte são vistas nesse paradigma? Como caminhar na direção de uma formação mais humana em tempos tão desumanos?

O paradigma emergente está presente em nossas vivências, mas ainda é algo em construção, não está posto e acabado. Ele parte de mudanças que vem ocorrendo no campo da educação, sobretudo na forma de ver os profissionais docentes como sujeitos indivisos, dotados de experiência, saberes, cultura, sendo representados por ideias, perspectivas, compreensões que servem de referenciais para rediscutir a ciência, o conhecimento, a formação, o ser humano, configurando-se no “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2002, p. 74).

Assim, Santos (2002) chama a atenção para o fato de que o princípio de (re)construção de uma vida decente nasce da crítica à razão indolente da ciência moderna, a qual sempre negligenciou os saberes que não são pautados no domínio do saber



científico, mantendo-se indiferente à dimensão social e humana, desperdiçando a experiência em nome do conhecimento regulação, que limita e controla, em nome da racionalidade e da objetividade da ciência, outras formas de manifestações e de conhecimento do ser humano. Tais preocupações coadunam-se com o posicionamento de Hage (2005, p. 67) que, ao tratar da negligência dos saberes nos currículos de formação da região norte, afirma:

Infelizmente, o que temos vivenciado em termos de processos de elaboração de políticas e propostas educativas curriculares para o país e para região, tem trilhado um caminho inverso ao que está sendo indicado nesse estudo, onde as orientações e recomendações que subjazem as reformas educacionais vigentes têm seus fundamentos na pauta de mecanismos multilaterais de financiamento, que privilegiam perspectivas mercadológicas e desenvolvimentistas globalizantes, desconsiderando ou em outros casos denegrindo a importância e a eficácia dos saberes e experiências oriundas das práticas sociais locais e diversas presentes na sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, ao conceber o currículo como espaço de valorização dos sujeitos e de suas relações, bem como de suas culturas e formas de vidas próprias, o autor defende um currículo com mais qualidade nas relações, no diálogo, nas intervenções e, portanto, na elaboração de políticas educativas. Nota-se a preocupação em avançar em políticas e práticas de formação que, de acordo com Santos (2002), não sigam apenas uma bússola, mas que avaliem a contribuição das diferentes fontes de conhecimento, principalmente da região norte, na elaboração de políticas para orientar a formação dos profissionais docentes, e para que se tenha um currículo comprometido com a valorização da pessoa humana, da pluralidade de ideias e da justiça social.

A proposta de uma formação que trabalhe com novos referenciais sobre as relações humanas, em que ser humano, mundo e natureza coexistam em uma relação de interconectividade, implica avançar em uma perspectiva interdisciplinar, rompendo com o pensar/fazer/repensar isolado, estanque, e apostando na possibilidade de troca entre os profissionais das várias áreas do conhecimento, para que estes saberes tão diversos possam dialogar e produzir novos saberes, o que será significativo para o coletivo de educadores repensar e problematizar o processo de redesenho da formação inicial e continuada.

Essa prática de interconectividade se pauta em uma perspectiva crítica que precisa



reconhecer os professores como profissionais, valorizar seus saberes, garantindo a este grupo mais presença nos debates para que tenham uma intervenção mais decisiva no sentido de construírem referenciais, bem como novas indagações para a pesquisa, para o ensino e para o currículo de formação, sem se desvincularem do contexto social, histórico e cultural em que tal formação é produzida.

A valorização do currículo como algo dinâmico deve acompanhar também a dinâmica da região, suas tensões, conflitos e disputas de poder, que são expressas na percepção do outro e da tomada de consciência do lugar desses profissionais no mundo, no Brasil, na região norte e, especificamente, na Amazônia paraense; o que constitui-se, portanto, como necessidade primeira para as políticas de formação, que precisam ver e valorizar os educadores como sujeitos dotados de história, memória e saberes para além do exercício de sua prática, o que requer novos saberes e cenários.

Nesse sentido, Moraes (1997, p. 135) faz a seguinte referência aos novos saberes e cenários que é preciso dominar na perspectiva de uma mudança no campo educacional e no campo da formação:

A identificação de novos cenários leva-nos a compreender que somos cidadãos do mundo e que temos o direito de estar suficientemente preparados para nos apossarmos dos instrumentos de nossa realidade cultural, para que possamos participar do mundo, o que significa estarmos preparados para elaborar as informações nele produzidas e que afetam nossa vida como cidadãos e cidadãs.

Assim, é preciso caminhar na busca de uma formação continuada que valorize os profissionais docentes, que foque nos novos cenários que precisam ser inseridos e ampliados na escola, direcionando as práticas formativas para o reconhecimento da diversidade cultural da região, composta por uma variedade de saberes que precisam ocupar lugar nos currículos de formação, pois, assim, será possível avançar em práticas educativas que valorizem as identidades diferenciadas e que respeitem a interculturalidade da população paraense, a qual fica às margens da elaboração dos currículos oficiais.

### **A racionalidade técnico-instrumental e o desperdício da experiência docente**





Urge o rompimento com o modelo de formação que, em nome de uma racionalidade técnico-instrumental e do rigor da cientificidade, anula as perspectivas de mudança no horizonte educativo, negando as identidades docentes por meio da supervalorização do conhecimento científico, desvalorizando o conhecimento didático e metodológico, desperdiçando as experiências e saberes que circulam na formação, e impedindo outras formas de possibilidade de construção do conhecimento.

A respeito dessas possibilidades que dizem respeito à valorização dos saberes docentes, suas experiências históricas e suas práticas sociais e profissionais, Santos (2002 apud OLIVEIRA, 2015, p. 66) adensa a reflexão sobre o assunto ao afirmar que:

[...] a diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico, o que implica em renunciar a ideia de uma epistemologia geral e dar consistência ao pensamento epistemológico pluralista e propositivo, viabilizando a interação e interdependência entre os saberes.

Pensar a formação nesse contexto de problematização, partindo-se do pensamento epistemológico pluralista e propositivo, exige um conhecimento voltado para o processo de humanização, o que, por sua vez, requer novos referenciais, novas perspectivas. Para tal, como tarefa primeira, é preciso romper com o dualismo entre ciências humanas e naturais a partir de uma nova configuração de paradigma, na qual se repense as relações sociais e as pessoas se reconheçam enquanto coletivo, pois “ninguém evolui sozinho, desligado do mundo, apartado dos outros [...]” (MORAES, 1997, p. 161).

Cabe aqui problematizar um pouco mais: será que a ciência contribui com o processo de humanização? Para onde os educadores reinventarão suas identidades? Qual seria a concepção de formação que contribuiria no processo de renúncia da ideia de uma epistemologia geral para construção de um pensamento pluralista e propositivo?

Problematizar o papel da ciência no processo de humanização exige do educador fazer a ruptura epistemológica, pois há práticas formativas que ainda se sustentam em uma ciência moderna positivista que, em vez de estabelecer conexões entre os diversos saberes, em vez de aproximar as pessoas, diluem as relações humanas, negam alguns saberes. Essa lógica da ciência precisa ser problematizada, pois a realidade como um todo é muito complexa para que se dê conta dela a partir de um único ponto de vista, logo é





preciso transdisciplinar as diferentes áreas do conhecimento. É possível avançar, neste ponto, com a superação da dicotomia entre ciências naturais e humanas, defendida por Santos (2002, p. 92):

Em resumo, à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais, estas aproximam-se das humanidades. A revalorização dos estudos humanísticos acompanha a revalorização da racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura que, juntamente com o princípio da comunidade, é uma representação inacabada da modernidade.

Um espaço que possibilite a passagem de uma formação centrada na racionalidade cognitivo-instrumental (racionalidade que regula e exerce um controle técnico do trabalho docente e negligencia a dimensão humana e social) para uma pautada na racionalidade estético-expressiva (que defende o conhecimento emancipação, a autonomia dos sujeitos) conta com a possibilidade de encontro de vivências, de troca e socialização da pluralidade de saberes existentes no grupo de educadores, bem como com a consolidação de vínculos entre ensino e pesquisa em uma perspectiva interdisciplinar. Desse modo, o grupo de educadores torna-se mais autônomo e responsável pelo processo de formação, pois se percebe inserido no espaço em que se permite a investigação sobre a prática sem que sejam desconsiderados seus contextos sociais e históricos.

Defender uma formação que reconhece e revaloriza a dimensão humana e social dos sujeitos, parte do processo formativo, e, ao mesmo tempo, avançar na construção de um pensamento pluralista e propositivo significa defender uma concepção de formação emancipadora, na qual o educador é produtor de experiências e de conhecimento. Construir algo, nessa perspectiva, requer superação da concepção técnico-instrumental, que defende uma formação por competência, eficácia e qualidade total, desconsiderando o processo dialético ação-reflexão-ação do exercício profissional da docência.

Fazer este movimento inverso – sair de uma formação que se centra na racionalidade cognitivo instrumental para uma formação humanista e emancipadora que permita a reinvenção das identidades docentes – não é simples, envolve luta, tensões, rupturas que só terão sentido se ocorrerem dentro do próprio campo da formação.

Considera Brzezinski (2010, p. 751-752) que “essa lógica, pressupõe a disputa entre dois projetos distintos de sociedade, de educação, de formação de professores e de



escola”, posteriormente afirmando que:

Um dos projetos em disputa na arena das políticas educacionais é assumido por profissionais engajados em movimentos de educadores, em particular, por aqueles que mantêm o compromisso acadêmico, científico, pedagógico, social e político com a formação de profissionais da educação; adotam a concepção histórico-social de educação [...]. O outro projeto em disputa prioriza normas e critérios de regulação, de avaliação e de certificação de competências, na formulação de políticas de formação de professores.

Assim, para Brzezinski (2010), a formação de professores precisa assumir um compromisso com um projeto orientado por uma concepção humanista de educação que leve em conta as diversas frentes de atuação dos educadores, extrapole a dimensão técnica e pedagógica e avance na direção de um fazer crítico, estabelecendo vínculo com a pesquisa e com a mobilização em profundidade dos conhecimentos epistemológicos em um confronto permanente com a realidade fundada no materialismo histórico-dialético, que centra-se em princípios sócio-históricos. Para cá, os educadores reinventarão suas identidades, em uma formação inseparável de seus contextos culturais e históricos.

Ressalta-se que a concepção histórico-social de educação fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, que se caracteriza pelo movimento de trabalhar a partir da dinâmica histórica e social dos indivíduos, trabalhando a realidade e as experiências destes como ponto de partida para a reflexão da ação e a reelaboração da prática, movimento que se dá à luz de um referencial teórico e da problematização do fazer docente no espaço coletivo da formação. Assim sendo, um projeto de formação pautado nessa nova dinâmica possibilitará que os educadores reinventem suas identidades.

A formação, assim expressa, contribuirá para intensificar o debate que muitos educadores têm travado ao buscar uma formação que humanize a atuação docente e tenha o trabalho como princípio educativo, logo rompendo com a visão puramente mercadológica do trabalho na educação, posto que esta se desenvolva em um cenário antagônico e conflitante, pautado no confronto entre as necessidades do mercado, com vistas a atender a reprodução do capital, e as necessidades de uma formação humana. Essa lógica de mercado desumaniza e embrutece a ação educativa, distanciando o professor da luta em prol de uma ação articulada na intervenção e transformação social por meio de seu trabalho (FRIGOTTO, 1995).



### **A dimensão social, ética, plural, política e humana na formação continuada**

Trabalhar a dimensão social e política da atuação dos profissionais da educação é, ao meu ver, uma tarefa da formação continuada, sendo atividade de cada um e, ao mesmo tempo, atividade coletiva, que não se dá sem pesquisa, sem leitura, sem pensar na inteireza do ato educativo. Como sabiamente diz Freire (1996), para ensinar, o educador precisa indagar, buscar, refletir, precisa de “curiosidade epistemológica” que é a nossa capacidade cognitiva de conhecer e de dar forma ao objeto de nosso trabalho; para isso, os educadores carecem, acima de tudo, ter intencionalidade naquilo que fazem, pois a ação deles na sociedade contribui para manter ou alterar a dinâmica social e histórica, sendo assim precisam ter clareza no papel que desempenham. Nesse aspecto, Freire (1996, p. 37) chama atenção mais uma vez:

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.

O percurso nas leituras permitiu constatar o quanto ainda se constitui em desafio trabalhar na perspectiva da pesquisa e da autonomia docente na formação continuada, pois há uma formação inicial que distancia o professor da pesquisa e da produção do conhecimento, que volta-se para um modelo baseado no trabalho com métodos, técnicas, estratégias formativas e práticas que não estabelecem vínculo com a pesquisa e com a natureza humana.

As mudanças propostas para o campo educacional trazem enormes desafios para a formação de professores, talvez a primeira delas seja repensar a concepção de formação que se fundamenta na lógica de mercado, que “[...] atribui um valor econômico a todas as coisas, inclusive a um direito, como é a educação” (GADOTTI, 2010, p. 26); uma lógica desumanizadora, que nega o humano, as relações e os saberes do senso comum.

Estas mudanças anunciam um novo paradigma educacional (incidindo com muita força no campo da educação), que dá visibilidade aos sujeitos, seus saberes, suas culturas e suas relações. Além disso, trata-se de um paradigma que aponta outros caminhos viáveis





para a humanidade, outra configuração da escola, do currículo e da formação dos seus sujeitos.

Estar preparado para participar e intervir nas decisões do mundo requer uma postura e um olhar sistêmico que perpassam pela compreensão do ato educativo como intrinsecamente relacionado aos aspectos políticos, históricos, culturais, sociais, econômicos. Este olhar se constrói na ação intencionada para valorizar as experiências e diferentes identidades e na superação de uma educação descolada da realidade, portanto, da vida e do mundo.

Para problematizar os processos formativos, os sujeitos do coletivo pensante da escola poderão contribuir para que a educação e formação atinjam maior expressão, valorização e qualidade, uma vez que o processo formativo produzirá resultados positivos, se fizer interface com outros elementos do contexto em que se insere.

O momento atual é de ruptura e mudança na história, e isso afeta todos os setores da sociedade; são mudanças que apontam para o rompimento com os pressupostos paradigmáticos, pautados em uma razão supervalorizada e voltados para a lógica do positivismo, que não aceita a possibilidade de outros caminhos viáveis para a humanidade, exceto os prescritos pela racionalidade científica (OLIVEIRA, 2015).

São tempos de incerteza e de insegurança, tempod de ambiguidade e complexidade, de questionamento e de perda de confiança epistemológica no campo científico. São tempos para se perguntar se todo o conhecimento científico acumulado tem contribuído para o enriquecimento das vidas dos sujeitos, se tem ampliado seus olhares para revalorização da região em que estão inseridos, das experiências e revalorização das humanidades, descritor tão importante no campo da formação.

São tempos para se problematizar: como avançar na direção de uma política de formação mais humana, ética e plural em tempos tão desumanos?

É possível pensar a formação enquanto projeto humanizador, que deve ser democraticamente discutido, de forma que se contemple as subjetividades dos sujeitos, a valorização da(s) cultura(s), em seus diversos matizes, respeitando os ritmos e as diferenças de cada um, e compreendendo o humano como inacabado. Essas vicissitudes são imperiosas para a dimensão da proposta de formação inicial e continuada dos profissionais docentes, por envolverem o modo de ser dos sujeitos que interagem





continuamente no espaço escolar. Nesse sentido, Oliveira (2015, p. 79) destaca a importância da gênese da teoria do diálogo e da interculturalidade como processos que marcam o humano:

A gênese da teoria do diálogo tem como pressuposto a dialética humanização-desumanização, de base antropológico-filosófica. O ser humano como inconcluso, por saber-se inacabado é que busca o saber, o conhecimento e o seu aprimoramento enquanto humano; está em permanente processo de formar-se, faz-se humano nas relações gnosiológicas, éticas, políticas, históricas e culturais que estabelece com o mundo, com o sujeito.

A complexidade da região norte exige um caminhar nessa direção de compreender a incompletude do ser humano, no entendimento de que seus saberes precisam estar imbricados no processo formativo. Sendo assim, novos paradigmas são necessários para a condução da formação dos profissionais docentes, pautados em conhecimentos que perpassem pela discussão epistemológica e superem a marginalização que a Amazônia sofre por parte das demais regiões brasileiras, principalmente as regiões sul e sudeste, no que se refere à produção de conhecimento; tal superação somente será possível por meio de uma formação que amplie as discussões no campo teórico e crítico do processo de produção do conhecimento.

O novo paradigma educacional exige novas posturas e novas formas de produzir e socializar conhecimento, rompendo com a centralidade do conhecimento científico, como único caminho válido para tal, com a sua incapacidade de estabelecer relação com outros saberes, o que, para Santos (2002), chama-se desperdício da experiência, isto é, o não reconhecimento dos saberes e experiências dos outros sujeitos, portanto a negação das identidades docentes.

Além da questão da valorização dos saberes e identidades docentes no espaço da formação, é preciso colocar foco na figura do professor-pesquisador, que é um dos saberes necessários à prática educativa, elencados por Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*; ressaltando-se que pesquisa aqui é entendida como ato investigativo e interventivo da prática, da profissão. De acordo com Moraes (1997, p. 144), uma das novas pautas do paradigma educacional emergente é o educador assumir-se como sujeito que indaga, que exerce a dúvida, que pesquisa, que provoca desequilíbrios:



Na realidade, com todas as transformações que estão ocorrendo no mundo, mais do que nunca é preciso aprender a viver com a incerteza. Para tanto, necessitamos desenvolver em nossos ambientes de aprendizagem a autonomia de nossas crianças e também de nossos professores, levando-os a aprender a aprender. Isso significa ter condição de refletir, analisar e tomar consciência do que sabemos, dispormo-nos a mudar os conceitos e os conhecimentos que possuímos, seja para processar novas informações, seja para substituir conceitos cultivados no passado e adquirir novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, o professor precisa relacionar-se com o conhecimento de forma questionadora, em um permanente confronto com a realidade, compreendendo que sua ação se dá em um movimento ininterrupto de problematizações que leva a novas compreensões. Daí a importância de incluir a pesquisa como algo indissociável da profissão professor, mas infelizmente muitos projetos de formação não têm a pesquisa como elemento fundante do processo de formação ou têm algumas compreensões equivocadas sobre ela. Tomando como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, concordo com Brzezinski (apud BRASIL, 2010, p. 761):

A versão das DCNFPEBD- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de Fev/2010 traz uma equivocada concepção de pesquisa ao afirmar que “a pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou científica.

Olhar e avaliar a pesquisa no exercício da profissão a partir desse viés contribui para uma leitura rasa do que é ser professor e do que é ser pesquisador, pois “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (FREIRE, 1996, p. 32). Nesse ponto, a autora enfatiza que:

[...] os representantes do instituinte, em sua maioria pesquisadores da universidade, avaliaram que os elaboradores da proposta de diretrizes desqualificaram a investigação como princípio formativo e cognitivo da docência; descuidaram-se da vinculação da pesquisa com os demais componentes do ato educativo; não levaram em conta o compromisso histórico assumido pela universidade na formação de docentes, qual seja, incentivar a pesquisa desde a graduação até a pós-graduação. (BRZEZINSKI, 2010, p. 761).

É perceptível o distanciamento que ainda existe entre ensino e pesquisa, pois a sustentabilidade do projeto de formação depende de um olhar voltado para qualificar a



reflexão sobre a prática pedagógica, e este ponto fica comprometido quando os referenciais existem para evitar que a formação de professores tenha um fim em si mesma. A complexidade do ato educativo requer um olhar científico sobre o seu fazer, uma vez que o professor precisa constantemente avaliar sua prática, olhar para ela enquanto objeto de análise, de reflexão e, a partir daí, problematizá-la à luz de um referencial teórico.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, cursos de formação pedagógica, cursos de segunda licenciatura e formação continuada, apresenta um avanço ao trazer, em seu cap. VI e art. 16, a seguinte definição e finalidade da formação continuada:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13).

Apontar para as diretrizes formativas, que devem abarcar a dimensão desses saberes, parece ser uma das alternativas da política e do conteúdo de formação, para que os educadores possam assumir os espaços de debate com o objetivo de avançar em estudos que venham impactar positivamente na construção de suas identidades docentes e nas condições de aprendizagens dos alunos.

Nesse sentido, mais uma vez, a Resolução nº 2/2015, que trata das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, prevê a resignificação dos processos formativos e assegura a necessidade de “[...] articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e das práticas educativas” (BRASIL, 2015, p. 2).

A Política Nacional da Formação de Professores, na perspectiva de valorização da pesquisa como componente do ato educativo e do processo de formação, no inciso V do cap. I e art. 3º, prevê “a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 4).





O grande desafio é o de contemplar esta discussão de forma efetiva no processo formativo para que a educação alcance os ideais que se expressam nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, os quais, na sua maioria, não fogem à perspectiva da construção da consciência crítica do cidadão no mundo e da revalorização dos saberes e experiências dos sujeitos que constituem o universo escolar.

As novas dinâmicas sociais apontam para a reconfiguração da formação, tanto a inicial quanto a continuada, neste movimento, os educadores vem buscando assumir os espaços de debate em uma perspectiva de trabalho colaborativo, não somente para fins de trabalhos didáticos, envolvendo as problemáticas vivenciadas na sala de aula, mas para avançar na garantia da qualidade do seu processo formativo, bem como na melhoria de sua ação educativa e de uma educação de qualidade social.

Ao promover um trabalho investigativo dos problemas que emergem na ação pedagógica dos profissionais da educação, a formação continuada estará a desenvolver um modelo orientado para a pesquisa, para a observação da própria prática e/ou da prática de outrem. Assim, a formação precisa levar em conta “o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática” (BRASIL, 2015, p. 14); pois, refletir criticamente sobre a prática exige pesquisa, estudo, um repensar permanente sobre sua formação e seu fazer pedagógico em sala de aula, contribuindo para configurar um novo marco de referência em seu processo formativo.

Esta ruptura requer a superação da lógica de mercado que rege a educação, uma lógica desumanizadora que nega os profissionais docentes como sujeito de práticas cotidianas e como produtores de cultura e de conhecimento, desconsiderando, dessa forma, as outras dimensões da ação educacional – a política, a ética, a estética, a social e a cultural.

Entende-se, assim, que é preciso garantir a materialidade das políticas de formação, bem como ampliar a concepção de formação continuada a partir da apropriação das orientações que constam na Resolução nº 2/2015 e no próprio Plano Nacional de Educação, que vê a escola como espaço privilegiado de construção coletiva de saberes e práticas, o que requer por parte das instituições formadoras e das escolas um planejamento sistemático e integrado.





### **Considerações finais**

Do questionamento central do estudo, que trata de como avançar na direção de uma política de formação mais humana, ética e plural em tempos tão desumanos, como estes que atravessam a sociedade, já se têm alguns pontos que permitem avançar, ir para o outro lado, para a outra margem, que são: considerar o professor como um sujeito que precisa ter seus saberes e experiências legitimados nos espaços de formação; investir na formação do professor-pesquisador, o qual vê o seu fazer educativo como um processo em aberto, o que permite outras leituras e outras problematizações, como avançar na superação do processo de marginalização da região norte por meio da pesquisa, do reconhecimento das experiências e construção da autonomia docente; investir na escola como espaço da formação, da reflexão e tomada de decisão no coletivo; materializar algumas políticas de formação, pois é perceptível, por meio do estudo bibliográfico, que houve avanço na teoria, no campo das resoluções e diretrizes, mas algumas práticas continuam inalteradas, precisando urgentemente serem problematizá-las.

Parece que essas vicissitudes são imperiosas para a dimensão do currículo da formação, para o qual se pensa para além dos conteúdos que compõem a matriz curricular dos cursos, por envolverem o modo de ser dos sujeitos que interagem continuamente no espaço escolar. Apontar para as diretrizes que norteiam a formação significa avançar na dimensão de revalorização dos saberes; este parece ser um dos desafios a ser pensado pelas políticas de formação.

O modelo de formação é demasiadamente abstrato e não avança em novas formas de conhecimento, porque nega o outro, nega as relações. Nesse sentido, urge a necessidade de uma formação humanista, integral, ética, plural, política que coloque o humano como ponto de debate, pois a educação tem se pautado em uma razão instrumental, que se fundamenta no não reconhecimento do diálogo e da diversidade de saberes.

Apresento também, neste estudo, a necessidade de ruptura com o modelo neoliberal de formação, o qual prima pela racionalidade técnica, que desvaloriza o educador no exercício de sua profissão, associando sua atuação à ideia de produtividade,



eficiência, qualidade total e gestão de resultados, aumentando o descompasso entre o lugar que ocupa o docente na formação e o seu processo de transformação social.

Por meio deste estudo sobre a formação dos profissionais docentes, problematizo as políticas e programas de formação da região norte que, muitas vezes, distanciam-se da realidade local e, pela forma como estão configurados, acabam por contribuir para reforçar os projetos que desintegram os modos de vida local dessa região, consequentemente anulando a sua diversidade e silenciando a pluralidade de formas de conhecimento.

Assim, defendo uma formação que se pautem em uma política de aproximações do global com o local, do sujeito com o seu contexto, da teoria com a prática, da ação com a reflexão, uma formação que respeite as representações simbólicas, o imaginário e as percepções dos diferentes sujeitos. Eis o grande desafio posto pela contemporaneidade, que exige de cada educador, como tarefa primeira, a recuperação da humanização nos processos formativos, tendo a escola como espaço privilegiado destes, rompendo, deste modo, com a subalternização das experiências advindas da prática educativa e caminhando em direção ao reconhecimento do professor como pessoa indivisa e como profissional.

## Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, cursos de formação pedagógica, cursos de segunda licenciatura e formação continuada.**

Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRZEZINSKI, Iria. Convergências e tensões na formulação das atuais políticas para a formação de professores no Brasil: entre o arcabouço normativo e o respeito às culturas e as formas de vida. In: DALBEN, Ângela I. L. de F. et al. **Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Editora Cortez, 1995.



GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação**: Uma nova abordagem. 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

HAGE, S. M. **Educação do campo na Amazônia**: retrato de realidade das escolas multisseriadas no Pará/ Salomão Mufarrej Hage (Org.) – Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Racionalidade Científica Contemporânea. Epistemologia e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 97-112.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire**: Gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.



## A ESCOLA PÚBLICA PARA TODOS: UM PARADIGMA MODERNO

Lúcia Cristina Azevedo Quaresma

### Resumo

A educação escolar pública da sociedade contemporânea faz parte de um sistema de ensino que, muitas vezes, não corresponde a uma proposta de educação emancipatória para todos os brasileiros. No presente artigo, apresenta-se um estudo em torno de um novo perfil de escola pública a partir de um paradigma moderno que busca acompanhar a evolução do conhecimento científico, também atender às classes populares, respeitando o contexto social e os saberes culturais e populares existentes na humanidade. Para tanto, o estudo parte em direção à compreensão de uma escola cidadã, que atenda às necessidades das camadas populares, transcorrendo pela evolução histórica da educação brasileira por meio dos fundamentos epistemológicos que envolvem a busca do conhecimento nas sociedades contemporâneas. Configura-se como um diálogo epistemológico sobre a origem do ensino no Brasil, relacionando o contexto histórico educacional brasileiro de forma política, ideológica e social na perspectiva de uma formação cidadã para todos.

**Palavras-chave:** Escola. Formação Humana. Educação Popular.

### Introdução

A sociedade moderna se apresenta a partir da aceleração do conhecimento científico, da industrialização, e da crescente e desordenada implantação da escola pública no Brasil. A busca incessante por uma escola democrática acabou refletindo consideravelmente no modelo de escola que buscamos: uma que atenda às necessidades do indivíduo como ser pensante e social, uma escola para todos.

Assim, é sempre importante (re)pensar sobre os fundamentos epistemológicos que articularam toda uma constituição de escola pública brasileira com a finalidade de refletir sobre que tipo de escola se buscou para a democratização do acesso e da permanência de todos em uma escola pública de qualidade. Dessa forma, iniciaremos esse diálogo com uma breve descrição histórica sobre a constituição da educação brasileira, a partir de pesquisas bibliográficas, adentrando por uma reflexão sobre a escola pública de qualidade, sinônimo de emancipação social do indivíduo, como proposto por Freire (1996).

Para tanto, realizaremos um diálogo com os fundamentos epistemológicos,





retratados por Oliveira (2016), relacionando-os com as concepções filosóficas sobre a modernidade, apontadas em Santos (1987), transcorrendo, então, por uma concepção de escola marcada por um desenvolvimento moderno com influências capitalistas, mas que atenda às classes populares como um todo, a partir de uma perspectiva de emancipação humana freiriana.

### **Breve evolução histórica da educação brasileira**

Para compreender o objetivo da educação pública no Brasil, precisamos realizar um pequeno resgate histórico sobre a origem do ensino no país, que passou por influências de diferentes concepções histórico-sociais em torno da compreensão de educação como sinônimo de formação humana para a constituição da sociedade como um todo, marcada pelo desenvolvimento científico.

A educação, no período colonial, foi iniciada pelos jesuítas, que chegaram ao Brasil em 1549, desenvolvendo uma filosofia humanística e cristã diante da formação do ser humano. A educação era, então, católica, mantida pela ordem religiosa jesuítica subsidiada pelo reino português (SAVIANI, 2005 apud NASCIMENTO et al., 2005). Uma educação voltada para o ensino da leitura e da escrita, mas com influências religiosas, seguindo uma filosofia cristã, o desenvolvimento da vida espiritual, a implantação da igreja católica, a busca do divino.

Podemos distinguir a formação jesuítica como uma educação influenciada por um paradigma epistemológico cristão que sofreu influências do período medieval, em que a verdade estava expressa nas Escrituras Sagradas (OLIVEIRA, 2016).

Segundo Oliveira (2016, p. 43):

O período medieval, então, é marcado pelo obscurantismo da razão humana, na medida em que a filosofia grega como aplicação livre da razão é direcionada para um único campo do saber, a religião, existindo um deslocamento do racionalismo filosófico para o teológico.

No final da Idade Média, surge uma visão humanística da educação, sofrendo influências da cultura clássica. Com a ocupação europeia, em meados do século XVIII, a educação sofre influências iluministas, tendo como princípio básico a igualdade jurídica, o racionalismo e a crença no progresso (SAVIANI, 2005 apud NASCIMENTO et al.,



2005).

A racionalidade moderna está vinculada ao Iluminismo, segundo Oliveira (2016), vista pelo “princípio da subjetividade [...], pela soberania do sujeito, pela razão e às revoluções Francesa e Inglesa, por meio da liberdade da subjetividade, do livre-arbítrio no pensar e agir do ser humano” (OLIVEIRA, 2016, p. 53).

Caracterizando as influências desse período no Brasil, ressaltamos a expulsão dos jesuítas por Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal (1699/1782), e a criação da primeira reforma do ensino (RODRIGUES, 2009). Com uma administração autoritária, sofrendo influências do novo paradigma da Modernidade, que visava uma reforma educacional associada ao desenvolvimento econômico do país, o Marquês de Pombal, com base no desenvolvimento europeu, acabou contribuindo para a formação de uma elite letrada, sendo uma de suas ações a reforma da Universidade de Coimbra, estimulando os filhos dos nobres a viajarem para Portugal para cursar uma universidade, buscando com isso o conhecimento científico. Assim, a responsabilidade do ensino foi tirada das mãos dos jesuítas e atribuída ao Estado (RODRIGUES, 2009).

O pensamento moderno, o projeto modernizador da racionalidade, requereu a presença forte do conhecimento científico.

O período moderno marca a ruptura com o pensamento escolástico e o tema da investigação filosófica é deslocado dos fenômenos Deus e religião para a natureza e o ser humano, emergindo uma nova racionalidade, um novo espírito filosófico e científico. Em contraposição às verdades reveladas, faz-se renascer as forças da razão no processo de construção do conhecimento, do saber científico e da verdade. (OLIVEIRA, 2016, p. 54).

No Brasil, podemos caracterizar a influência do período moderno com a transição da forma de trabalho escravista para a forma livre e, muito posteriormente, a assalariada, um período de modernização das estruturas produtivas. Com influências positivistas e liberais, a cultura e a educação foram consideradas um caráter inovador durante todo o século XIX, com uma concepção de educação que defendia a disciplinarização da mente e do corpo, o desenvolvimento de crenças morais próprias da sociedade disciplinar, não se relacionando, portanto, com a independência intelectual (RODRIGUES, 2009).

Assim, era necessária uma educação escolar que criasse uma unidade nacional em torno de cada indivíduo, para que fossem mobilizados a trabalhar em prol da



modernização do país, de forma a acompanhar a evolução da modernidade dos países europeus.

Com a Proclamação da República, veio a pressão das classes emergentes devido às alterações das leis trabalhistas, que deixaram os trabalhadores às margens desse processo de modernização, apesar do sistema educacional aclamar a formação do cidadão engajado no processo de desenvolvimento do país. A organização do ensino no Brasil teve forças em torno dessa e de muitas outras manifestações para a formação de uma sociedade mais igualitária envolvendo a formação humana. Nesse sentido, foi promulgada a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, em 1961, visando à garantia do acesso de todos a uma educação de qualidade (RODRIGUES, 2009).

Em consonância com todo esse processo histórico, compreendemos que a educação brasileira, como prática social, constituiu-se nos moldes de um contexto caracterizado por uma organização social atrelada às exigências de uma sociedade tecnocrática, marcada pela evolução capitalista para o desenvolvimento social, influenciada pelo determinismo mecanicista, caracterizado por Santos (1987, p. 17):

O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar.

Esse contexto capitalista é marcado pela evolução da ciência moderna, as exigências técnicas em contraposição às exigências intelectuais, sociais e econômicas, mantendo a lógica da divisão dos saberes, na qual o saber científico se torna um elemento de diferenciação de classe social (OLIVEIRA, 2015).

Libâneo (2011, p. 168), em relação à organização da escola pública, pontua que:

Numa perspectiva crítica, a escola é vista como uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamento.

No entanto, novas concepções educacionais apontam para a necessidade de romper com o discurso hegemônico da sociedade moderna, baseado em um pensamento abissal. Como ilustrado por Santos (2010 apud OLIVEIRA, 2015), no campo do



conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção entre o verdadeiro e o falso, em relação a outros saberes, e a sua visibilidade se assenta na invisibilidade desses outros saberes. Assim, propõe uma “ecologia de saberes”, que consiste na interação constante entre os conhecimentos científicos, promovendo uma ruptura epistemológica com a ciência moderna por meio do reencontro da ciência com o senso comum em direção a um pensamento pós-abissal, ou seja, a articulação de todos os saberes na formação do sujeito pensante.

A relevância dessas concepções nos alerta para a necessidade de se pensar uma escola em que o diálogo entre os conhecimentos ocorra de maneira significativa, integrada com o espaço social do indivíduo, em torno do desenvolvimento de uma educação igualitária para a construção de uma sociedade globalizada. Como nos coloca Campos (2010, p. 21):

A eliminação da pobreza requer, fundamentalmente, uma mudança de relações sociais: um choque social em que a educação cumpriria uma função estratégica. Hoje, investir na escola pública de excelente qualidade é o meio mais adequado de promover a justiça social, considerando o impacto na melhoria das condições de vida dos mais pobres.

O desafio que precisa ser alcançado, portanto, seria o do desenvolvimento de uma educação que promova uma interação social entre os saberes da humanidade, situando-os no tempo e no espaço social em que fazem parte, atrelados ao conhecimento científico para o processo de emancipação do indivíduo.

### **A constituição de uma escola para todos**

Diante desse resgate histórico da educação brasileira, caracterizamos que a educação sofreu influências de uma evolução histórica iniciada com os gregos, na compreensão da filosofia pela racionalidade clássica e na busca sobre a concepção da sabedoria, enquanto um pensamento racional do ser humano; os gregos, por sua vez, sofrendo influências dos povos semitas, organizaram concepções diferenciadas sobre a origem do conhecimento.





Os gregos receberam como legado dos povos semitas o sentido da palavra filosofia como “amor à sabedoria” e a tendência de conservação do saber já construído na própria história; mas com eles o saber assume um caráter teórico, contemplativo e racional por ser fundamentar na capacidade do ser humano de raciocinar e investigar os fatos de forma lógico-racional. (OLIVEIRA, 2016, p. 27).

Nessa perspectiva, para os gregos, a busca do conhecimento vai muito além dos povos semitas, que detinham o saber como a “arte de fazer alguma coisa bem feita” (SPINELLI apud OLIVEIRA, 2016), alcançando o sentido de expressar além da arte de fazer, a arte de viver, a arte de raciocinar ou a arte de investigação lógico-racional (OLIVEIRA, 2016).

Reportando-nos a uma educação compreendida no período da modernidade, temos o saber atrelado ao conhecimento científico, na busca das certezas e verdades absolutas, seguindo os parâmetros objetivos das ciências naturais, como nos coloca Oliveira (2016, p. 79):

Na Modernidade, consolida-se, portanto, a objetivação do conhecimento por meio do método experimental de ciência, que apresenta os seguintes passos: observação dos fatos; levantamento de hipóteses; experimentação para a verificação da hipótese e elaboração de leis e teorias.

Assim, discorreremos sobre a construção da compreensão do saber na humanidade, envolvendo concepções mitológicas, filosóficas e científicas sobre a formação humana, apontando sempre para o desenvolvimento social. Uma compreensão que inicialmente determinou quem detinha o poder social através do conhecimento, a educação na antiguidade, até uma visão seguindo um parâmetro da cientificidade, ou seja, os objetivos da ciência (OLIVEIRA, 2016).

Na história da educação brasileira, podemos observar essa mesma trajetória: na primeira etapa, uma educação colonial, que se inicia no século XVI e vai até meados do XVIII, onde a busca do conhecimento estava atrelada a uma escola mantida pela ordem religiosa, submetida ao reino português; na segunda etapa, iniciada, em 1759, com as reformas pombalinas, o surgimento do ensino estatal materializado nas “aulas régias”, escolas mantidas e organizadas visando o interesse do estado, até o enfrentamento de uma sociedade moderna atrelada aos padrões eurocêntricos, voltados para o conhecimento científico (SAVIANI apud NASCIMENTO et al., 2005).



Conforme essa apresentação, uma questão primordial nos parece adequada para uma reflexão sobre a concepção de conhecimento que se pretende desenvolver dentro do espaço escolar: qual a melhor forma de compreensão do saber em sala de aula, de maneira a possibilitar a construção de uma escola para todos?

É importante destacar, segundo Oliveira (2015), que existem diferentes saberes provenientes da cultura e do cotidiano de um grupo social, estando estes, assim, em diferentes formas e funções para atender às necessidades sociais de um povo.

Complementando com Brandão (1985 apud OLIVEIRA 2015, p. 17), os saberes populares são aqueles provenientes da “experiência de vida (trabalho, vivência afetiva, religiosidade etc.)”. Saberes da cultura popular expressos pela oralidade, pelo corpo, pelo olhar e pelos gestos.

Já em relação aos saberes culturais, Oliveira (2015, p. 17) nos diz que são:

[...] aqueles produzidos nas práticas sociais e culturais do dia a dia, refletindo a forma 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 sociais.

Portanto, a escola que congrega a construção desses saberes requer uma educação voltada para a utilização dos saberes do cotidiano do aluno, através da seleção do conteúdo, socializado através do conhecimento de sua própria realidade de modo a transformá-la.

Segundo Cortella (2011, p. 16):

Uma nova qualidade social, por sua vez, exige uma reorientação curricular que preveja o levar em conta a realidade do aluno. Levar em conta não significa aceitar a realidade, mas dela partir; partir do universo do aluno para que ele consiga compreendê-lo e modificá-lo.

Portanto, uma reflexão, em meio aos educadores, sobre o sentido social da educação se faz necessária, no sentido de acompanhar a ciência moderna no reconhecimento da capacidade da razão, mas de forma a oportunizar um ensino crítico e contextualizado, estabelecendo uma compreensão dialética entre sociedade e escola, que envolva a racionalidade científica e a valorização dos saberes presentes entre os diversos povos.



Do pensamento moderno, para Oliveira (2016), emerge uma nova racionalidade, um espírito filosófico e científico, no qual o conhecimento é construído de forma empírica e experimental. Entretanto, não devemos desconsiderar os ganhos do pensamento moderno, pois é a partir dele que o ser humano é visto como ser que pensa com autonomia da consciência e da razão, o que contribui para o avanço do conhecimento científico.

Dessa forma, em sua diversidade de práticas, podemos considerar que a escola pública brasileira atravessa fronteiras epistemológicas e políticas que necessitam pensar uma proposta educacional não somente voltada para o desenvolvimento científico, mas também para a preparação do ser humano para a construção de sua autonomia, assim o conhecimento produzido deve servir de ferramenta para a construção da liberdade na busca de uma convivência igualitária (FREIRE apud OLIVEIRA, 2015).

A educação de qualidade é a meta determinante desse processo, uma vez que a escola pública é uma organização social voltada para a formação da cidadania do indivíduo em prol de sua comunidade. Conforme afirma Tavares (2009, p. 51), “a educação deve ser o alicerce para toda mudança, pois ela tem um poder transformador, e esse poder alimenta a imaginação e perpassa para o real”.

### **A escola pública voltada para a emancipação do indivíduo**

A educação popular propagada por Paulo Freire, nos anos 60, teve como foco principal a democratização do ensino, tendo como base a cultura popular em detrimento da cultura dominante. É o surgimento de uma proposta de educação voltada para as classes menos favorecidas, que busca romper com uma educação elitizada voltada para as classes dominantes. Iniciou-se, assim, o envolvimento para uma educação democrática integrada aos espaços culturais de uma sociedade em movimento (OLIVEIRA, 2015).

Para Oliveira (2015, p. 28):

A crítica à escola e ao seu processo de alienação, na visão de Freire (1989) incorporava a resistência da cultura popular contra a educação institucional vigente, mas se pensava usar o espaço da escola, por meio de uma educação que deveria ser democrática, inclusiva e comprometida politicamente com as classes populares.

A cultura dominante se apresentava diante de um saber científico rigoroso e



sistemático desvinculado do saber popular, desconsiderando as experiências cotidianas do educando, o seu fazer, suas ações diante do contexto social em que estava inserido. Assim, a educação popular surge para a superação desse paradigma. Para Oliveira (2015, p. 33):

Nesta perspectiva a legitimidade do saber popular está na sua própria racionalidade, por apresentar uma estrutura própria, apresentando uma sistematização fundamentada “en metódicos sistemas de indagación”, mas que expressa à realidade institucionalizada pelo grupo social.

Diante dessa perspectiva, uma escola necessária às classes populares tem como meta promover a emancipação do indivíduo/educando através de práticas pedagógicas que estabeleçam conhecimentos voltados para a transformação da sua consciência crítica. Uma transformação direcionada para o resgate das potencialidades, garantindo o despertar da racionalidade de maneira consciente e transformadora: “Na sociedade do conhecimento, em que a ciência e a informação assumem a centralidade nas relações sociais, a escola passa a ser uma instituição primordial para a formação de recursos humanos” (CAMPOS, 2010).

Assim, o conhecimento produzido no contexto escolar toma a responsabilidade para uma formação humanitária, desvinculado de um espaço opressor, onde o conhecimento científico, a ciência como sinônimo de “verdade” e o saber científico adquirem uma conotação de “poder” em relação ao saber popular (OLIVEIRA, 2016).

Diante dessa conjuntura, apesar do avanço de propostas educacionais voltadas para o desenvolvimento de habilidades no indivíduo, ainda são presentes na escola os conflitos políticos advindos de uma sociedade capitalista, o que Chauí (1990 apud Oliveira, 2016) chama de caráter opressor, determinado pelo saber científico e promovido pela sociedade moderna. Assim, o enfrentamento desses conflitos se dá na elaboração de projetos que proporcionem o desenvolvimento da liberdade do ser, contra o autoritarismo da exclusão e desvalorização do saber adquirido nas práticas cotidianas (OLIVEIRA, 2016).

O sistema educacional capitalista é regido por essa lógica subjetiva e caracterizado pela “diferenciação e especialização”, pela divisão do saber e de classes e por sua dependência ao processo de produção. A escola torna-se um instrumento de qualificação técnica para o mercado





de trabalho em seus diferentes níveis de acordo com os interesses do capital. A escola capitalista assume um caráter individualista, técnico e unilateral deparando a teoria da prática e a escola do trabalho.

Dessa forma, cabe buscar uma compreensão para uma formação do sujeito pensante, em torno do paradigma emergente proposto por Marx (1984 apud Oliveira, 2016), que propôs, em contraposição ao paradigma iluminista, uma concepção dialética de educação, na qual o homem deixa de assumir um caráter subjetivo, abstrato, para ser considerado um ser histórico-social, uma perspectiva dialética de educação que articula a escola e o processo produtivo.

Pensar o crítico, a formação do homem a partir de sua consciência social, proposta de Gramsci (1991 apud OLIVEIRA, 2016), é o caminho para a constituição de uma organização escolar voltada para uma educação popular. Para Freire (1989 apud OLIVEIRA 2016, p. 33), isso seria:

O esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica, sendo necessária a organização popular por meio de um “saber que é sistematizado ao interior de um “saber fazer” próximo aos grupos populares”, para o exercício do poder, para fazer a escola de outro jeito.

Assim, para que a escola se organize enquanto espaço social a constituição de um projeto político pedagógico comprometido com as camadas populares se faz necessária, tendo como foco a formação social do indivíduo como ser transformador da sociedade em que vive. A educação pensada, portanto, “deve aprimorar valores e atitudes, além da capacitar o educando para buscar informações, onde elas estejam e usá-las no seu cotidiano” (CAMPEL, 2010, p. 31).

Oliveira (2016, p. 96) destaca que a educação sob a perspectiva da “razão dialética” passa a ser compreendida como manifestação sociocultural humana e contraditória, pois não se dá de forma mecânica, mas em uma relação de conflito. Nesta perspectiva, a escola, quando busca uma organização popular, desenvolve suas ações no intercâmbio de relações entre o cotidiano dos alunos e as práticas sociais, mediando intervenções pedagógicas de incentivo à cultura e à cidadania, essenciais para a valorização do meio ambiente e da vida neste planeta.

Portanto, pensar em uma escola pública que promova a emancipação do indivíduo



é romper com a concepção pragmática do conhecimento científico, enquanto único considerado válido, e dialogar com outras formas de conhecimentos, transformando-os em sabedoria de vida (OLIVEIRA, 2016); e assim promover a superação dos saberes apriorísticos do educando, estabelecendo o que Santos (apud OLIVEIRA, 2016, p. 17) define como uma educação emancipatória, dialética, que parte do conflito, multicultural e inconformista, ou seja, um permanente diálogo entre os saberes culturais, de forma a proporcionar a viabilidade de cada um deles e a constante indignação do indivíduo diante da realidade que o cerca, tornando a sociedade mais igualitária (OLIVEIRA, 2016).

### **Considerações**

Diante de toda essa reflexão epistemológica, sobre a evolução da educação brasileira, concluímos que o caminho para a constituição de uma escola voltada para as classes populares deve estar comprometido com a formação do homem como um ser pensante e atrelado ao saberes do contexto social onde está inserido.

Assim, o pensar a prática pressupõe uma intencionalidade, pregada por Freire (1996) como uma busca do saber com finalidade, o saber da história como possibilidade e não como determinação. Essa constituição de uma escola para todos é o caminho para uma organização escolar que promova o despertar do desejo de aprendizagem no aluno, um desejo capaz de despertar para a cidadania, para o senso crítico e para uma ação de sustentabilidade social transformadora. Um caminho que só pode ser construído a partir do momento em que a escola reflita sobre as influências sociais que afetam o seu contexto maior, transformando essas influências em referências necessárias na sistematização dos projetos educacionais desenvolvidos.

A mudança na forma de pensar a organização da escola pública precisa envolver todos os setores políticos e sociais responsáveis pela sua construção, é um processo de construção de responsabilidades que, de alguma forma, tem interesse na promoção de um ensino de qualidade, imbricando pais, professores, alunos e sociedade no processo de organização das novas gerações.

Dessa forma, a alternativa para se construir uma política educacional para a escola pública seria a de se sobrepor a uma tendência capitalista voltada apenas para interesses



políticos, buscando atender os interesses de todos com a oferta de uma educação emancipadora. Primar por uma escola para todos é garantir uma atuação educativa de qualidade, é desenvolver ações de responsabilidade social, voltadas para a mediação do conhecimento significativo, e trabalhar em torno da formação humana com dignidade e respeito ao outro, com o aprendizado dinâmico e criativo.

### Referências

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2010.

CAMPEL, Selma Inês. **Projeto Político Pedagógico**: guia prático. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2011.

LOMBARDI, Claudinei José; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.), **A Escola Pública no Brasil**: história e historiografia, Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia e educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis: Vozes, 2016.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Orgs.). **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular**, n. 4, Belém: NEP-CCSE-UEPA, 2015.

RODRIGUES, Elaine; ROSSI, Ednéia Regina; NEVES, Fátima Maria (Orgs.). **Fundamentos Históricos da Educação no Brasil**, Maringá: Eduem, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso Sobre a Ciências**. 12. ed. . Porto, Edições Afrontamento, 1987.



\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.  
In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. **Epistemologia do Sul**. São Paulo, Cortez, 2010.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Gestão Pedagógica**: gerindo escolas para a cidadania crítica, Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.





## PRÁTICA PEDAGÓGICA E MUDANÇA DE PARADIGMA NO SISTEMA EDUCACIONAL PARA O SÉCULO XXI

Paulo Cesar Carvalho Ribeiro

### Resumo

Este artigo, parte da avaliação da disciplina “Epistemologia e Educação”, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, apresenta uma discussão em relação às práticas educacionais desenvolvidas em sala de aula e as propostas apresentadas pelas leis educacionais públicas. Analisa-se a legislação de ensino, as práticas desenvolvidas em sala de aula e as mudanças que poderão acontecer mediante os novos paradigmas do sistema educacional para o século XXI. Trabalha-se com o Plano Nacional de Educação (2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as propostas colocadas na legislação nacional através desses elementos, usando como metodologia a pesquisa bibliográfica. A discussão perpassa também pela pedagogia do fingimento de Werneck (2009), pelo relatório da UNESCO para educação do século XXI, coordenado por Delors (2012), além de Freire (1996) e Santos (2010), como os articuladores desse novo modelo educacional, com a proposta de articulação epistemológica entre os saberes escolares e não escolares.

**Palavras-chave:** Educação. Práticas educativas. Políticas públicas. Sistema educacional.

### Introdução

Este artigo, sobre o caminhar da educação paraense para o século XXI, faz parte do processo avaliativo da disciplina “Epistemologia e Educação”, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, que trabalha a fundamentação epistemológica educacional no programa. Apresenta questionamentos sobre as práticas desenvolvidas pelos docentes, juntamente com a comunidade educacional em sala de aula, e sua eficácia pedagógica diante dos objetivos curriculares, que o sistema de aprendizado demanda do alunado.

Nesses questionamentos, reflete-se também sobre as instituições e a legislação que fazem parte do processo de desenvolvimento educacional, buscando-se evidenciar o distanciamento entre a legislação educacional e as práticas escolares que estão sendo desenvolvidas atualmente nas escolas.

Também, aponta-se novos rumos para qualificação da educação paraense com intenções de melhorar a educação do novo século, através de seu sentido social, refletindo sobre diretrizes educacionais que não apresentam efeitos práticos, perpetuando o distanciamento entre elas, a atuação docente e o dia a dia escolar.



A interligação entre as teorias e as práticas educacionais gera grandes discussões com relação à qualidade da educação ofertada à sociedade, perpassando pela prática em sala de aula. Ao discutir a atuação na comunidade escolar, chega-se a uma posição apontada por Werneck (2009, p. 23): “a solução seria definir os limites do emprego, entregar as tarefas a profissionais competentes e dedicados, aumentar-lhes o salário”. Com isso, vê-se que, segundo o autor, a solução seria direcionar um olhar mais específico para a prática do docente. Sendo assim, o profissional da educação teria que apresentar mais compromisso com sua prática, através da busca do conhecimento para uma visão mais ampliada em sala de aula.

Soma-se a isso as orientações do relatório para UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors, que foi uma pesquisa, realizada em três anos, sobre as problemáticas da educação no mundo. Assim, com o objetivo de obter elementos para a elevação da qualidade da educação do século XXI, a comissão da pesquisa estabeleceu “quatro pilares” fundantes: “aprender a conhecer” para “adquirir os instrumentos da compreensão”; “aprender a fazer”; “aprender a viver juntos”; por fim, “aprender a ser”.

Para Delors (2012, p. 73), “[...] à educação cabe fornecer, de alguma forma, os mapas de um mundo complexo e em movimento constante e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar nele”, e esses são os elementos que influenciarão no estabelecimento de uma educação de qualidade, bem como no processo de conscientização do alunado, funcionando como instrumentos educacionais para que haja uma melhor educação.

Embora esses elementos sejam apontados para a educação do século XXI, ressalta-se que Freire (1987) já trabalhava, a partir da década de 1960, na *Pedagogia do Oprimido*, o reconhecimento da desumanização, a luta do excluído com a sua conscientização através do processo educacional. Nessa perspectiva, o que se questiona é: o que não deu certo através de Freire e por quê? Freire deu início a toda essa discussão que está sendo apontada como nova para a pós-modernidade? Para responder tais questionamentos, é preciso valorizar todos os autores envolvidos no processo educacional.



### **A legislação de ensino**

As práticas pedagógicas, apresentadas no dia a dia da comunidade escolar, nas instituições públicas de ensino, pelos profissionais da educação, são movidas através da legislação educacional, que orienta o processo educativo nacionalmente, apresentando como grande meta, em seu art. 205, a educação como “direito de todos”, sendo “dever do Estado e da família” a sua garantia, contando também com o incentivo e “a colaboração da sociedade”, para que cada pessoa seja levada ao “exercício da cidadania” e tenha “sua qualificação para o trabalho” – depois de cursar o ensino médio, espera-se que o estudante esteja apto a se inserir no mercado de trabalho, por conta de seus aprendizados adquiridos na escola pública, depois de 12 anos de estudo.

A lei assegura o direito à educação gratuita, mas esta não é garantida às classes populares na prática. Esse “dever” constitucionalizado obriga as famílias a manterem o aluno na escola, porém muitas dessas já sofrem por não terem estudado pela falta de condições básicas para tal, especialmente às de cunho socioeconômico, sendo vítimas do próprio sistema educacional. Consequentemente, a família, que não apresenta condições social e financeira, faz de seu filho mais uma vítima da falta de qualificação profissional, restando-lhe o mercado altamente concorrido por pessoas sem essa qualificação, necessária para um emprego melhor, o mercado informal, os subempregos, perpetuando assim o processo de exclusão educacional para mais uma geração, já que não podem dar uma educação de qualidade a seus filhos.

Outra legislação importante neste âmbito é o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que foi criado para a proteção da criança e do adolescente, principalmente no que tange à garantia da educação e cidadania, para tal, foram criados os Conselhos da Infância nos bairros periféricos em que a criança e o adolescente se encontram em situação de risco. Novamente a família é a grande responsável pela moralidade dessa criança ou adolescente, porém a situação familiar é a mesma; sendo assim, a falta de condição social/financeira para manter esse adolescente fora da situação de risco, o desemprego e o grau de educação dos responsáveis familiares contribuem para que as crianças sejam excluídas do ambiente escolar.

Diante de tal cenário, como a sociedade vai colaborar com o desenvolvimento dessa criança/adolescente? Existem algumas ações positivas que podem ajudar a educar





esses menores, como centros comunitários com suas atividades esportistas, porém a demanda é grande e as famílias vem perdendo o controle no repasse de valores, que é o sustentáculo principal para educar os filhos. Assim, a família os encaminha para que a escola desempenhe o papel de educá-los, no entanto a escola, através de uma “educação bancária”, somente os alimenta de conteúdo, como pontua Freire (1987), o aluno só recebe conteúdo sem qualquer preparo para questioná-lo.

Refletir sobre a educação pode levar os sujeitos a pensá-la como sinônimo de ensino de valores, que eram para ser repassados em casa através da família; respeito, disciplina, cuidado com o próximo fazem parte, afinal, de um tipo de aprendizagem que acontece no lar. Porém, as crianças/adolescentes, muitas das vezes, têm como local de moradia um lugar que não representa um lar, onde se tenha respeito pelo próximo, cuidado, quiçá perspectivas de se buscar por uma posição social melhor diante do quadro apresentado.

Nesse sentido, essa ação educativa familiar não realiza por completo; devido à situação educacional dos responsáveis, a criança não valoriza o ensinamento interno, dentro de casa, e sim o externo, amigos, colegas de rua, não preocupados com os valores familiares, apenas com o imediatismo capitalista, com a busca de dinheiro fácil. Assim, a cultura de violência e desrespeito familiar se aloja no seio dos lares, comprometendo todos os ensinamentos que poderiam/deveriam ser passados às crianças que deles fazem parte.

A escola atualmente apresenta uma defasagem, em relação a sua estrutura física, pedagógica e de gestão, os profissionais e docentes apresentam, uma sobrecarga de trabalho, devido à questão financeira, trabalham em mais de uma escola e em mais de um turno, para manter uma vida social mais digna. Esses elementos contribuem para que a educação ofertada nas escolas atuais seja precária, pois o que se vê são profissionais e infraestrutura escolar com poucas condições de prover a educação de qualidade solicitada pela legislação educacional.

Segundo a Constituição Federal, a escola teria que levar seus alunos ao “exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, o que demanda elementos estruturais e pedagógicos para seu desenvolvimento. Porém, com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas, fica pouco provável que o resultado apresentado pelos





discentes seja satisfatório, pois, desde seu ingresso, as condições de formação cidadã e de qualificação devida, para fazer parte do grupo de profissionais para o mercado de trabalho, encontram-se comprometidas, especialmente no que tange à região metropolitana de Belém.

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico é o elemento que apresenta a filosofia norteadora e direciona o desenvolvimento gestor pedagógico da unidade escolar, bem como firma as condições organizativas e metodológicas para a viabilidade da atividade educativa. Deste modo, este documento traduz os valores do grupo, suas intenções, seus objetivos compartilhados, estabelece prioridades, define caminhos e, portanto, deve ser construído com a participação de toda a comunidade escolar, nesta incluso a família. Libâneo (2003), fala que este documento dá rumo e sentido as práticas educativas, sendo através dele que se conduz todo o trabalho educativo e gestor da escola, articulando-se com as práticas avaliativas exercidas pela instituição escolar.

Por meio da elaboração do Projeto Político Pedagógico, a escola desenvolve a relação da comunidade educacional, construindo elos entre pais, alunos, gestão e professores, além de reforçar a relação entre aluno e escola – como a escola trata seu aluno e como ele trata sua escola. Assim, esse projeto visa estreitar a relação entre os sujeitos, a instituição escolar promoverá juntamente com a sua comunidade um projeto participativo com compromisso entre todas as partes, tendo por fim a formação do aluno em cidadão consciente. Veiga (2001, p. 46) afirma que, “nesse ato de trilhar em direção à qualidade do processo educativo”, é importante refletir sobre as relações mais amplas na escola.

### **Prática educacionais**

O Projeto Político Pedagógico dá suporte ao trabalho do professor em sala de aula, isto é, ajudando na condução do trabalho pedagógico. No geral, as práticas mais comuns ocorrem do seguinte modo: o professor apresenta o plano de ensino que pretende desenvolver em sala de aula, teoricamente incluindo os alunos na condução do processo ensino e aprendizagem; na prática, em sala, o professor escreve no quadro e o aluno copia para seu caderno, utilizando também de textos impressos e/ou o livro didático para leitura



dos alunos com fins avaliativos, também há alguns professores que, conforme a situação da escola, usam mídias, em alguns momentos, para repassar conteúdos para os alunos. Tais ações, corriqueiras em muitas escolas, lembram as tendências pedagógicas conservadoras, que, como Kuenzer (2001, p. 35) afirma, “embora privilegiassem ora racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, sempre se fundaram na divisão entre pensamento e ação”.

Por outro lado, no ensino fundamental, se os alunos não escrevem em seus cadernos e não levarem “dever para casa”, os responsáveis ficam sem entender o que seus filhos estão estudando na escola, porque, para eles, o aprendizado ocorre quando os cadernos de seus filhos estão cheios de atividades. Tem-se, com isso, uma ação que regula a qualidade do trabalho do professor em sala de aula.

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. em esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades de ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada. (BRASIL, 2000, p. 149).

O Plano Nacional de Educação (PNE), em 2000, já apontava para a realidade profissional do professor como um dos elementos para se alcançar a qualidade no ensino no Brasil. No entanto, há que se questionar não só a formação, mas as condições de permanência que estão sendo oferecidas para este profissional. Se um professor trabalhar só um turno em uma escola e usa o restante do tempo para pesquisar e estudar ele não tem condições de se manter com o mínimo de qualidade de vida. O próprio PNE (2000, p. 150), cita “ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido ao baixo salário e às condições de trabalho nas escolas”.

As “falas” não mudam no decorrer dos anos; e, como a qualidade da educação está atrelada aos salários e condições de trabalho, essa situação fica cada vez pior, pois não há perspectiva de melhorias. Vê-se, através das mídias e das observações em local de trabalho, que não há avanços infraestruturais, os prédios escolares continuam em degradação, a condição salarial do professor continua defasada, além do que hoje há mais



o agravante da violência, que aumenta a cada dia em ambiente escolar, não só desqualificando a prática educativa, mas colocando em risco todos os funcionários que atuam em instituições escolares.

Diante dessas condições, apontadas sobre a realidade das instituições e acerca da prática docente, qual motivação que um jovem pode ter para se tornar um profissional da educação, entrar em uma faculdade com intuito de se tornar um educador? As leis estão postas para que a profissão docente seja um pouco melhor não só através de sua remuneração, mas em termos de qualidade no trabalho, de melhores condições para as escolas receberem os alunos, bem como melhores condições de acesso e permanência para os próprios alunos, fornecidas por parte do poder governamental, ações que culminaram em mais respeito aos professores.

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. (BRASIL, 1997, p. 04).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam em seus objetivos propostas para que as práticas dos professores apresentem melhorias, através de elementos que deem suporte pedagógico na busca de conhecimento que leve os alunos ao desenvolvimento intelectual e da cidadania.

Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. (BRASIL, 1997, p. 04).

Conforme a posição dos PCNs, de que o alunado só adquire educação de qualidade por meio do acesso aos recursos culturais que lhes proporcionem cidadania, a participação reflexiva e autônoma deveria fazer parte do processo educativo estabelecido pelo governo por intermédio de sua legislação educacional.

Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os **Parâmetros**, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atua como cidadão participativo, reflexivo



e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. (BRASIL, 1997, p. 04).

Diante do questionamento entre os conteúdos da legislação educativa e as práticas desenvolvidas nas escolas, pode-se refletir sobre o conceito de educação conforme Brandão (2007, p. 18), que diz que a educação é “uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura”. Nessa prática reflexiva, ressalta-se a necessidade de se transformar, através do “criar e recriar”, para a formação de novas gerações, a prática do cotidiano escolar embebida do contexto em que se insere, uma vez que, segundo Candau (2008, p. 13), “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. Nesse sentido, a realidade do aluno como sujeito não pode ficar de fora do processo educacional.

## **Mudanças**

O momento exige mudanças nos modelos implantados pelo pensamento dominante que pauta a sociedade, o qual se acredita ser a única via de transformações. Sem essa ruptura, não haverá saída, tampouco se alcançará, na prática, o que a lei propõe para elevar o status da educação. O pensamento científico dominante não vem dando as respostas sociais de qualidade, portanto é preciso ampliar as formas de saber, juntar o senso comum, promovendo assim uma mudança de pensamento.

Na Verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que criticizando-se aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica [...]. (FREIRE, 1996, p.15).

Parte-se, portanto, para a busca da “curiosidade”, exclamada por Freire (1996), não ignorando as experiências científicas, mas ampliando os conhecimentos através do senso comum, para que as práticas dos saberes façam parte do melhor entendimento para o sujeito das ações, valorizando a educação não escolar através dos múltiplos saberes. Também Santos (2006, p. 142) fala que “o conhecimento da diversidade epistemológica do mundo sugere que a diversidade é também cultural, e em última instância, ontológica, traduzindo-se em múltiplas concepções de ser e estar no mundo”.





Nessa perspectiva de mudança do paradigma escolar, importa modificar principalmente a retórica de sala de aula que, durante muito tempo, foi sinônimo único de local de aprendizagem formal, para, a partir de um novo olhar, ser transformada em outro modelo de espaço pedagógico, propiciando uma aprendizagem contextualizada, prazerosa, participativa, na qual se dá significados aos conteúdos de forma que se tornem significativos às práticas do dia a dia, através de diálogos entre os autores do processo educacional.

O PNE apresenta opções educacionais, como projetos participativos, porém são elementos que, em sua maioria, não são trabalhados como instrumentos pedagógicos em sala de aula, pois nela não existe a relação entre os sujeitos escolares. Assim, quando Freire (1987, p. 46) fala que “diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo”, mostra que, para existir o diálogo entre professor e aluno, os dois têm que serem vistos como seres humanos, um pelo o outro, sendo a escola o contexto dessa relação de homens, para que se transforme a realidade de cada um mediatizada pelo discurso. O encontro desses três elementos do processo educacional teria que acontecer em sala de aula, tendo o aprendizado como o grande resultado nesse processo, levando o alunado a desenvolver a consciência de ser sujeito, também, de seu aprendizado.

### **Aprender a conhecer**

Assim, em relação às diretrizes educacionais para um novo século, apresentadas no “Relatório” de Delors (2012), Freire (1987), através de “o diálogo é o encontro dos homens”, já falava sobre essa concepção de educação humanizadora, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, quando fala em “liberdade de aprender”, e a Constituição Federal, em seu art. 205, quando trata do objetivo da educação ser o “pleno desenvolvimento da pessoa”. Portanto, as ideias apresentadas em Delors (2012) já vem sendo trabalhadas bem antes do início do novo século. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que “os mapas” já existem, falta a “bússola” para se chegar a um entendimento prático dos objetivos educacionais.



### Considerações finais

Os interesses das classes dominantes não são compatíveis com os da dominada, e o sistema político não apresenta interesse em mudar o processo educacional do país; por fazer parte da agenda das lideranças políticas a permanência no poder, não há interesse em criar cidadãos ou qualquer pessoa com desenvolvimento crítico, pois isso representaria ameaças aos planos de manutenção do poder de tais lideranças.

A prática educacional brasileira se dá de uma maneira diferente ao que estipula a legislação educacional, abrindo espaço para uma prática educativa inclusiva em que o aluno é inserido através de sua realidade. Assim, na busca de novos rumos para a valorização do sujeito, em um processo educativo voltado para o seu cotidiano, é que Santos (2010) traz, em suas ideias, um novo pensamento interdisciplinar, a ecologia dos saberes: “como uma das propostas para romper com essa monocultura de um só saber está a Ecologia de Saberes, que valoriza os outros saberes produzidos pela luta dos oprimidos a esse modelo”.

Portanto, esses são pensamentos que valorizam os saberes que os alunos já apresentam ao chegar na escola, os quais, associados ao currículo escolar, facilitam a integração epistemológica na relação aluno-aprendizagem para que haja assim a multiplicidade do conhecimento através da “ecologia da ação” (MORIN, 2007).

### Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília-DF: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Ministérios da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília-DF: 2000.
- CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes. 2008.
- DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. Brasília-DF: Editora Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



KUENZER, A. Z. **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar**: Política, estruturas e Organização. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Epistemologia do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA, I.P.A. **As Dimensões do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Editora Papiros, 2001.

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.



# 7

## EDUCAÇÃO MATEMÁTICA





## A GEOMETRIA ESPACIAL E O PENSAMENTO COMPLEXO DE MORIN

Sandy da Conceição Dias

### Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma discussão sobre a geometria espacial e o pensamento complexo de Edgar Morin. Para tal, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca da história da geometria espacial, visando compreender como se deu a sua evolução ao longo do tempo, as modificações que sofreu até ser ensinada nas escolas, assim como estudos que tratam do seu processo de ensino e aprendizagem nos dias atuais. Por fim, foram realizadas também leituras de algumas obras de Edgar Morin, como *A cabeça bem feita*, *Ciência com Consciência* e *Os sete saberes necessários para educação do futuro*, com intuito de compreender o pensamento complexo defendido pelo teórico. O trabalho foi estruturado em três momentos: o primeiro trata de maneira superficial sobre a contextualização histórica da geometria espacial; o segundo trata do pensamento complexo de Morin e os caminhos para alcançá-lo; o terceiro relaciona o ensino de geometria espacial ao pensamento complexo. Ao término do trabalho, observa-se que se faz necessária a busca de um pensamento complexo para o ensino de geometria espacial de tal maneira que este se torne multidisciplinar, plural e contextualizado, podendo assim acompanhar a sociedade atual.

**Palavras-chave:** Educação Matemática. Geometria Espacial. Pensamento Complexo. Ensino de Matemática.

### Introdução

Nos últimos anos, pesquisas em educação matemática têm evidenciado dificuldades no processo de ensino e aprendizagem e mostrado que o ensino de matemática está cada vez mais desvinculado do cotidiano, sendo tratado na maior parte do tempo como algo abstrato e sem muitas ligações com a realidade e com outras áreas do conhecimento, ou seja, a matemática é vista como uma disciplina isolada.

Como diz Giovani (1992, p. 6), “a matemática é geralmente considerada uma ciência à parte, desligada da realidade, vivendo na penumbra de um gabinete fechado, onde não entram ruídos do mundo exterior, nem o sol, nem os clamores do homem”. Com



isso, os alunos acabam sentindo dificuldades na aprendizagem de alguns conteúdos, entre eles a geometria espacial.

Segundo Brasil (2000), o estudo de geometria espacial é de suma importância para o aluno, pois desenvolve a sua capacidade de abstração, de resolver problemas práticos do cotidiano, reconhecer propriedades das formas geométricas, dentre outros motivos. Contudo, a geometria ensinada nas escolas, de acordo com Pavanello (1989), é baseada nos textos de Euclides e recebe um tratamento puramente abstrato, com inteiro desprezo pelas aplicações práticas.

Assim, a geometria espacial acabou se tornando um dos conteúdos de maiores dificuldades, tanto para professores, os quais se sentem inseguros para ensinar o assunto, quanto para os alunos, que não conseguem visualizar em três dimensões as figuras geométricas, tampouco conseguem ver a sua aplicação no dia a dia. Silva (2014) corrobora, em seu estudo, que os alunos não têm visão espacial, não conseguem usar objetos do cotidiano como exemplos e alguns professores não têm habilidade em desenhar esses sólidos.

A partir de tais dificuldades, os alunos começam a levantar alguns questionamentos, como “por que devo estudar este assunto?” e “onde vou utilizar isso no meu cotidiano?”. Mas afinal, qual será o motivo de tanta dificuldade em relação a este conteúdo? De acordo com Viana (2000), aprender geometria é estabelecer relações significativas em uma extensa rede conceitual; assim, quanto mais entrelaçada estiver com o cotidiano, maior a possibilidade do aluno dominar essa área do conhecimento.

É neste contexto que o pensamento complexo de Morin se faz necessário, pois, de acordo com este autor, é preciso encontrar um caminho de um pensamento multidimensional que, é lógico, integre e desenvolva formalizações e quantificações, mas não se restrinja a isso, ou seja, não devemos trabalhar o conhecimento de forma isolada, mas em conjunto com a realidade e com outras áreas de conhecimento; é preciso encontrar o caminho de um pensamento dialógico, no qual o conhecimento não se feche, mas se abra e dialogue com o universo.

Sendo assim, para compreender o porquê de tantas dificuldades em geometria espacial, é preciso refletir um pouco sobre como ocorreu o processo de evolução do conteúdo e em que momento passou a ser desvinculado da vida cotidiana, de modo que



se possa buscar um pensamento complexo para o ensino de geometria espacial. Inicialmente será realizada uma breve discussão sobre a história da geometria espacial, diretamente ligada à origem da geometria, e posteriormente falaremos sobre o pensamento complexo de Morin.

### **Contextualização histórica da geometria espacial**

Neste tópico, apresentar-se-á a história da geometria, conseqüentemente da geometria espacial, desde os primórdios até os dias atuais, mostrando sua evolução em diferentes momentos da história e levando-se em consideração a sociedade pertencente a cada época.

Acredita-se que a origem da geometria esteja ligada diretamente a experiências da vida cotidiana, ou seja, tal conhecimento foi sendo construído de forma empírica, como uma maneira de auxiliar nos problemas e necessidades de cada povo. Conforme Moraco (2006), desde a existência do ser humano, a geometria lhe apareceu de forma natural, a partir de suas experiências cotidianas, pois o ser humano observava os objetos da natureza, como flores e frutos, e distinguia as suas diferentes formas, fossem elas triangulares, circulares, ou qualquer outra, aprendendo também a fazer representações dessas figuras na sua forma plana. Logo, notamos que a geometria surgiu de forma intuitiva e, somente após algum tempo, tornou-se uma geometria científica, cheia de teoremas e demonstrações.

Segundo Pavanello (1989), com a introdução da agricultura, período em que o ser humano passou a fixar-se à terra e deixou de ser nômade, várias técnicas começaram a surgir, como a da tecelagem e das construções, e com elas a geometria começa a se desenvolver, visto que as formas, padrões, quantidade necessária de fios ou de outras matérias, começam a ser essenciais para essas técnicas. Ainda segundo a autora, a agricultura vai contribuir de forma significativa para que os conhecimentos geométricos se desenvolvam empiricamente e passem a ser utilizados geração após geração entre os povos da Mesopotâmia e do Egito.

A agricultura de larga escala era planejada de acordo com o melhor período para a colheita, para isto eram necessárias previsões de qual momento seria mais vantajoso



plantar e colher, principalmente no Egito, devido às inundações causadas pelo rio Nilo, o que, conforme Pavanello (1989), faz surgir a necessidade de criação de um calendário, o que, por sua vez, desenvolveu a astronomia e, conseqüentemente, a geometria, pois, para tal construção, muitos conhecimentos geométricos seriam utilizados, como a medida de ângulos.

Outro problema ligado à agricultura, e que precisava de solução, era a delimitação das propriedades de terra, pois as marcações de tais propriedades eram apagadas com as inundações do rio e com isso se perdia o tamanho das propriedades. De acordo com Moraco (2006) e Pavanello (1989), foi nesse contexto que os egípcios se habilitaram a resolver problemas relacionados à comparação de áreas de superfícies planas e construções, contribuindo para o desenvolvimento das características de linhas, ângulos, figuras, entre outras, tornando a geometria indispensável para a recolocação das demarcações das terras, de modo a voltarem sempre ao mesmo tamanho. Essas contribuições fizeram desse lugar o berço da geometria, pois foi devido a este momento da história que a palavra geometria teve origem; de acordo com Machado e Cunha (2003, p. 227), “etimologicamente, a palavra geometria deriva de geo (terra) e de metrein (medida)”, logo a geometria é a medida de terra.

Segundo Mol (2013), a geometria egípcia era mais prática, sendo que muitos dos registros realizados por eles chegaram aos nossos dias em papiros. O mais conhecido deles, referente à matemática, foi o papiro de Rhind, datado de cerca de 1650 a. C. Contendo 84 problemas de geometria e aritmética, o papiro de Rhind traz, entre os problemas geométricos, por exemplo, o cálculo de volume de sólidos de base circular e retangular e o cálculo de áreas.

A técnica utilizada na construção de edifícios também contribuiu para o avanço de algumas ideias: ângulos, conceito de áreas e volumes das figuras sólidas, arestas e desenhos com escalas. Com o tempo, os conhecimentos utilizados nas construções, assim como na agricultura, começaram a ser monopolizados por aqueles que as exerciam, tornando o conhecimento uma fonte de poder, ou seja, enquanto o povo, de uma forma geral, tinha o domínio apenas das técnicas inseparáveis de seus ofícios, o conhecimento geométrico, acumulado pelas civilizações egípcias e babilônicas, tornou-se privilégio de poucos (PAVANELLO, 1989).





A partir desse momento, o povo com maior influência no mediterrâneo, no que se refere ao desenvolvimento do saber, é a civilização grega que, conforme Eves (1982 apud PAVANELLO, 1989), possui um pensamento racional e realista em relação à geometria. São os gregos que conduzem o desenvolvimento de uma geometria demonstrativa, colocando em destaque o que hoje é considerado fundamental desse ramo, seu caráter dedutivo. Para Pavanello (1989), o precursor da geometria dedutiva morava na cidade de Mileto, localizada na Ásia Menor, e se chamava Tales o mérito estava intimamente ligado ao fato dele ter chegado aos teoremas por meio de algum tipo de raciocínio lógico.

É no período, de acordo com Moraco (2006), que alguns filósofos gregos consideram a geometria como uma construção intelectual em sua forma pura e abstrata, entre eles Pitágoras e Platão, como é possível verificar no trecho a seguir:

Os gregos insistiram em que os fatos geométricos deviam ser estabelecidos, não em procedimentos empíricos, mas por raciocínios dedutivos; as verdades geométricas deviam ser obtidas no gabinete de estudos, e não no laboratório. Em suma, os gregos transformaram a geometria empírica, ou científica dos egípcios e babilônios antigos, no que poderíamos chamar de geometria ‘sistemática’ ou ‘demonstrativa’ (EVES, 1992 apud MORACO, 2006, p. 22).

Logo, a partir disso, a geometria ganha um caráter diferente do qual vinha sendo utilizada e vai se aproximando mais da geometria que conhecemos nos dias atuais. Ainda de acordo com Moraco (2006), para Platão a construção dos conhecimentos se dava por meio de demonstrações geométricas dedutivas, é na escola platônica que surgem os primeiros elementos de geometria, os quais só existiam como perfeitos no mundo das ideias.

Influenciado por Platão, Euclides escreve os *Elementos*, uma série composta de 13 livros dedicados à geometria que, conforme Pavanello (1989, p. 36), “refletem a preocupação da geometria grega com a precisão da linguagem e com rigor do raciocínio, serviram de modelo para a apresentação da matemática por muitos séculos.”

Sobre a geometria sistematizada por Euclides, Machado e Cunha (2003) dizem que atualmente é conhecida como Geometria Euclidiana e se tornou um modelo de organização do conhecimento em praticamente todas as áreas. Segundo Moraco (2006), é esta geometria que é ensinada na escola básica, a qual é composta pela geometria plana e espacial.



Com base em Machado (2010), no Brasil, o ensino de Geometria Espacial surge no currículo por volta de 1930, o qual, segundo Muller e Nehring (2006 apud MACHADO, 2010, p. 25), era focado de forma mais cuidadosa nos cursos profissionalizantes de artilharia, nos quais eram permitidas aplicações específicas. Para Meneses (2007), um fato que impactou a história da Educação Matemática do século XX, e que acentuou as dificuldades no ensino de geometria, foi o chamado Movimento da Matemática Moderna, o qual focou o estudo da matemática na teoria dos conjuntos, o que, para o Brasil, significou um abandono do ensino de geometria, criando, com isso, uma defasagem na formação dos professores.

Os acontecimentos aqui relatados em relação ao desenvolvimento da geometria, mesmo que sejam pequenos fragmentos da história, permitem ter uma ideia do quão delicado é ensinar o assunto em questão de forma a garantir um ensino plural, que leve em consideração a história, a sociedade atual e suas complexidades, de tal maneira que a geometria, neste caso, a geometria espacial, não seja mais ensinada isolada do contexto e de outras áreas do conhecimento; é com base nessa busca de tentar melhorar o ensino e a aprendizagem do assunto em questão que vamos buscar apoio no pensamento complexo de Edgar Morin.

### **O Pensamento Complexo de Edgar Morin<sup>34</sup>**

Para que se possa compreender o pensamento complexo de Edgar Morin, é necessário saber o que é uma razão aberta, já que para chegar a tal pensamento tal conceito se fez necessário. Para Morin (2000), a razão aberta vem como uma maneira de superar a razão fechada, que rejeita, no conhecimento, a relação sujeito-objeto, a existência, a poesia, entre outros, enquanto a razão aberta é aquela que reconhece o irracional como o acaso e a desordem, e trabalha com eles, ela não os rejeita, mas dialoga com eles.

É a partir da razão aberta que Morin avança na ideia de complexidade. Com base no dicionário Aurélio, complexidade significa a qualidade do que é complexo, ou seja, é a qualidade daquilo que não é simples, que é um conjunto de coisas ligadas por um nexo comum, aquilo que é tecido em conjunto. Segundo Morin (2000), a questão da

---

<sup>34</sup> A maior parte das informações foi retirada do livro *Ciência com consciência*, de Edgar Morin (2000).



complexidade foi tratada por um tempo de forma marginal no pensamento científico e, portanto, é necessário que sejam explicado dois mal-entendidos.

O primeiro mal-entendido consiste em conceber a complexidade como receita, como resposta, em vez de considerá-la como desafio e como uma motivação para pensar. Já o segundo mal-entendido consiste em confundir a complexidade com a completude, contudo, o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento, ou seja, a complexidade vem lutar contra a mutilação do conhecimento.

[...] É evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre as disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tente para o conhecimento multidimensional. (MORIN, 2000, p. 176-177).

Logo, ainda segundo Morin (2000), a complexidade não quer dar conta de todas as informações, mas respeitar as suas diversas dimensões. De qualquer maneira, a complexidade surge como uma dificuldade, incerteza e não como uma resposta feita e acabada. Sendo assim, de acordo com Morin, não se pode chegar até ela por meio de uma definição prévia, é necessário seguir por caminhos diversos, os quais intitula de avenidas, que nos conduzem ao desafio da complexidade.

A primeira avenida é a da irreduzibilidade do acaso e da desordem, que, segundo Morin (2000), estão presentes no universo, portanto é necessário que se saiba lidar com essas incertezas. A segunda avenida diz respeito à transgressão, nas ciências naturais, dos limites da abstração universalista que elimina a singularidade, a localidade e a temporalidade, ou seja, conforme Morin, não se deve trocar ou substituir o que é singular e local por algo universal e vice-versa, pelo contrário, devemos uni-los.

Na terceira avenida, tem-se o caminho da complicação; este caminho diz que os fenômenos biológicos e sociais apresentam interações entre si, logo não são elementos isolados dentro de si mesmos. Na quarta avenida, há o caminho da relação entre ordem, desordem e organização, ou seja, compreender a relação complementar e antagônica entre elas. A quinta avenida é o caminho da organização que consisti em organizar aquilo que surge a partir de diferentes elementos, pois o todo não é organizado pela simples soma das partes, porque, ao juntá-las, tem-se a criação das relações que elas estabelecem durante essa junção.





A sexta avenida, por sua vez, diz respeito ao princípio hologramático, o qual diz que não só a parte está no todo, mas o todo também está presente nas partes, um exemplo, citado por Morin (2000), são as células do corpo humano. A sétima avenida é a crise de conceitos fechados e claros, ou seja, significa a ruptura com o pensamento cartesiano, segundo o qual a clareza e a distinção das ideias são um sinal de verdade. Na sétima avenida, Morin mostra que não existe uma verdade absoluta, mas verdades, logo as certezas devem abrir espaço para a diversidade e para a complexidade.

A oitava avenida fala da volta do observador na sua observação, pois, segundo Morin, não dá para eliminar o observador nas ciências sociais, uma vez que também é produto do objeto observável, como exemplo cita o sociólogo que está inserido na sociedade e vice-versa. Por fim, a nona avenida fala do problema da contradição, a qual não pode ser vista como um sinal de erro; a partir dela, deve-se pensar em algo novo, para unir as contradições entre os conhecimentos.

Para Morin (2000, p. 188):

[...] as diversas complexidades citadas (a complicação, a desordem, a contradição, a dificuldade lógica, os problemas da organização, etc.) formam o tecido da complexidade: *complexus* é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que transformaram numa só coisa [...], porém a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram.

Portanto, para se chegar a um pensamento complexo, faz-se necessário encontrar o caminho de um pensamento lógico, que integre e que seja multidimensional, que desenvolva a formalização e a quantificação, entretanto não se prendendo apenas nisso, é necessário encontrar um pensamento dialógico. Sendo assim, partindo de tudo que foi discutido até o momento, refletir-se-á sobre a geometria espacial em diálogo com o pensamento complexo.

### **O Ensino de Geometria Espacial e o Pensamento Complexo**

O ensino de geometria, especificamente o de geometria espacial, vem sendo estudado por alguns pesquisadores, os quais têm apontando a presença de diversas dificuldades no seu processo de ensino e aprendizagem. Dificuldades estas relatadas em





estudos como os de Silva (2014), Moraco (2006) e Oliveira e Bayer (2011), os quais relatam que os professores têm dificuldade em relacionar o conteúdo com o cotidiano, que os alunos não têm visão espacial, não conseguem usar objetos do dia a dia como exemplo e que se faz necessária a criação de novas propostas de ensino que estimulem os alunos a evoluírem, entre outros.

Conforme Murari (2005), a maneira como for repassado o conteúdo refletirá no desenvolvimento intelectual, na capacidade de abstração e no próprio raciocínio lógico do aluno. Portanto, o ensino atual em geometria espacial não vem favorecendo essa aprendizagem, pois a temática vem sendo tratada de forma isolada do seu contexto, sendo que é trabalhada mais em sua parte abstrata do que em suas aplicações, ou seja, a geometria espacial é ensinada a partir de suas partes para só então se chegar ao todo. Como diz Silva e Neves (2014), a necessidade de aprender geometria não está mais voltada diretamente à prática, como era com os egípcios, atualmente, quando ensinada, é introduzida do abstrato para o concreto, da parte para o todo, só depois aparecem sólidos geométricos relacionados aos que estão presentes no cotidiano.

Contudo, essa forma de ensino vem sendo questionada e busca-se, então, uma nova maneira de ensinar de tal forma que a geometria espacial não fique mais isolada da sociedade e que seu ensino parta das aplicações, ou seja, do todo para as partes. Pois, como foi visto, na história da geometria, ela surgiu e foi se desenvolvendo como uma maneira de solucionar problemas do cotidiano, entretanto, agora, no ensino escolar, aparece quase que desvinculada de seu contexto original e de outras áreas do conhecimento, o que provavelmente tem contribuído para as dificuldades aqui relatadas.

É nesta busca de um ensino que privilegie o pensamento crítico, multidimensional e aberto que Edgar Morin se destaca, pois defende um pensamento dialógico que seja lógico, que integre e desenvolva, enfim, um pensamento que não fique restrito a uma única maneira, ou uma única visão. Em seu livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Morin relata que, em uma educação no futuro, o conhecimento isolado não será suficiente, de acordo com ele, é preciso situar esse conhecimento em seu contexto para que desta maneira tenha sentido, pois não se pode separar o objeto do seu meio, é preciso recompor o todo para assim conhecer as partes; logo, não podemos separar a geometria espacial do cotidiano.



Segundo Morin (2000, p. 39-40), “a educação do futuro deve ao mesmo tempo utilizar os conhecimentos existentes, superar as antinomias decorrentes do progresso nos conhecimentos especializados e identificar a falsa racionalidade”, para que assim o conhecimento seja de fato aprendido, ou seja, uma educação na qual, de acordo com Morin (2010), o aluno não tenha uma “cabeça bem cheia”, aquela em que o saber só é acumulado e não dispõe de uma seleção e organização que faça sentido, mas sim uma “cabeça bem feita”, aquela que dispõe de uma aptidão geral para analisar o problema e que tenha princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido em aspecto do contexto global.

Portanto, a partir de tudo que foi exposto, é preciso refletir sobre o modo como o conteúdo de Geometria Espacial está sendo ensinado – será que estamos no caminho para um pensamento complexo?

### **Considerações Finais**

Este trabalho objetivou apresentar uma discussão sobre a geometria espacial e o pensamento complexo de Edgar Morin, assim foi realizada uma revisão bibliográfica da história, do ensino e da aprendizagem de geometria espacial, também de algumas obras de Morin, como *A cabeça bem feita*, *Ciência com Consciência* e *Os sete saberes necessários para educação do futuro*, a fim de compreender tal pensamento.

Em um primeiro momento, apresentou-se brevemente a história da geometria espacial, depois o pensamento complexo de Morin e os caminhos possíveis para alcançá-lo e, por fim, realizou-se uma reflexão sobre a relação entre geometria espacial e o pensamento complexo.

A partir das reflexões feitas, concluiu-se que a busca por um pensamento complexo se faz necessária para que o ensino e a aprendizagem de geometria espacial não fique mais desvinculado de seu contexto, para que a aprendizagem seja mais significativa e o aluno possa compreender que ela não está isolada da sociedade a qual pertence, mas que se faz presente em diversas situações do nosso dia a dia. Por isso, é importante estudá-la em sala de aula, visando construir um pensamento crítico, aberto e multidisciplinar de modo que se possa alcançar a educação do futuro defendida por Morin, e assim



acompanhar a sociedade atual que é complexa e diversificada.

### Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília-DF, Brasil: MEC/SEF, 2000.

GIOVANI, J. R. **A conquista da Matemática** - teoria e aplicação: 5ª série. São Paulo: FTD, 1992.

MACHADO, N. J. e CUNHA, M. O. Geometrias não-euclidianas: uma abordagem ingênua. In: **Linguagem, conhecimento, ação: ensaios de epistemologia e didática** / org. Nilson José Machado, Marisa O. Cunha. São Paulo: Escrituras Editora, 2003. (Coleção ensaios transversais, 23)

MACHADO, R. A. **O Ensino de Geometria Espacial em Ambientes Educacionais Informatizados**: um projeto de ensino de prismas e cilindros para o 2º ano do ensino médio. Mestrado Profissional em Educação Matemática - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2010.

MENESES, Ricardo Soares. **Uma História da Geometria Escolar no Brasil: de disciplina a conteúdo**. 2007. 172 f. (Mestrado acadêmico em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo: [s.n.], 2007.

MORACO, A. S. do C. T. **Um estudo sobre os conhecimentos geométricos adquiridos por alunos do Ensino Médio**. Dissertação em Educação para a Ciência- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Bauru faculdade de ciências, Bauru, 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reformar, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo:Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOL, R. S. **Introdução à história da matemática**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013.

MURARI, Claudemir. Espelhos, caleidoscópios, simetrias, jogos e softwares educacionais no ensino e aprendizagem de Geometria. In: **Educação Matemática: Pesquisa em Movimento**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2005.



OLIVEIRA, C. A. de. & BAYER, A. O ensino-aprendizagem da matemática no ensino médio voltado para o cotidiano. In: **Anais II Congresso Nacional de Educação Matemática e IX Encontro Regional de Educação Matemática.** Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/Campus Ijuí. 2011.

PAVANELLO, R. M. **O Abandono do Ensino de Geometria:** Uma visão Histórica. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, São Paulo, 1989.

SILVA, R. A. da. As dificuldades do professor no ensino da geometria espacial nas escolas estaduais no município de santa cruz. In: **Anais do IV Encontro de Iniciação à Docência da UEPB e II Encontro de Formação de Professores da Educação Básica.** Campina Grande/PB, 2014.

SILVA, F. A. B. da; NEVES, J. M. Geometria: Epistemologia e Ensino. In: **Anais I CONEDU,** vol. 1, n.1, 2014. ISSN: 2358-8829. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas.php>>. Acesso em: 22 de junho de 2016

VIANA, O. A. **O conhecimento geométrico de alunos do CEFAM sobre figuras espaciais:** um estudo das habilidades e dos níveis de conceito. Dissertação de Mestrado- Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, São Paulo, 2000.





## AS ATITUDES EM RELAÇÃO À MATEMÁTICA: REVISÃO DE LITERATURA

Renata Cristina Alves Matni

### Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo realizar um levantamento de estudos sobre atitudes em relação à Matemática, investigando se a maioria dos alunos gosta ou não da disciplina. Ao trabalhar essa temática, teve-se também como base o pensamento pós-abissal de Boaventura de Sousa Santos, o qual mostra a existência de diferentes formas de conhecimento que vão além do científico. Para isso, foram pesquisadas dissertações e teses nos programas de pós-graduação em Educação e em Educação Matemática do Brasil, bem como artigos publicados em eventos da área. Diante disso, foram localizados um total de 9 estudos que têm como temática as atitudes dos alunos, sendo que 3 desses versam sobre as atitudes em relação à Matemática, 2 examinam as atitudes nas operações aritméticas, 2 sobre atitudes na Geometria e 2 sobre atitudes na Estatística. As análises das pesquisas apontaram que, quando os alunos compreendem o assunto, e têm um convívio saudável com o docente, apresentam atitudes positivas, sendo indicadas poucas atitudes negativas, conseqüentemente, não pode ser afirmado que a maioria deles não gosta de Matemática.

**Palavras-chave:** Educação. Educação Matemática. Atitudes. Desempenho.

### Introdução

A Matemática apresenta uma concepção histórica errada por ser considerada uma disciplina que não é compreendida por todos (LOPES, 2008 apud SILVA, 2016), outrossim quando ensinada de maneira “mecânica”, apenas por meio de algoritmos, sem que o aluno possa refletir sobre as resoluções, faz com que ele não perceba os significados dos problemas.

Além disso, enquanto aluna da educação básica, da licenciatura em Matemática, e demais experiências vividas em salas de aulas, percebeu-se que o método de ensino utilizado pela maioria dos docentes é somente o tradicional, baseado na exposição, memorização e reprodução dos conteúdos matemáticos. Com isso, não havia um bom desempenho dos alunos, além do que, somados à abordagem mencionada, outros fatores externos contribuíam para aumentar a quantidade de obstáculos epistemológicos enfrentados pelos estudantes, sendo necessário que o professor verifique outras metodologias para utilizar em sua prática de ensino com o intuito de amenizá-los.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática



apontam a importância de se expandir a construção de significados e fazer o discente buscar métodos, tanto pessoais, como convencionais para resolver problemas. E, também, ressaltam a relevância

[...] de o aluno desenvolver atitudes de segurança com relação à própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, de cultivar a autoestima, de respeitar o trabalho dos colegas e de perseverar na busca de soluções. Adotam como critérios para seleção dos conteúdos sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno, em cada ciclo. (BRASIL, 1998, p. 15).

Além disso, deve-se considerar a lógica de construção do pensamento matemático, sendo que o nível de compreensão do assunto por parte dos alunos depende da vivência que possuem, do conhecimento preexistente, do ambiente ao qual eles estão inseridos, entre outros. Logo, é preciso considerar o conhecimento que o aluno possui em todas as áreas, inclusive na Matemática, sendo possível, assim, avançar para o entendimento de que não há apenas um conhecimento absoluto. Destaca-se, nesse contexto, o pensamento pós-abissal que

[...] tem como premissa [...] o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. [...] Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo [...]. (SANTOS, 2007, p. 23-24).

Portanto, é importante observar que o conhecimento que o aluno obtém durante a vida fora do ambiente escolar é de extrema significância, pois facilita a sua aprendizagem, à medida que ele consegue relacionar situações do cotidiano, como: contextos que envolvem dinheiro com as quatro operações, formas geométricas encontradas na natureza e em sua própria casa com as figuras geométricas ensinadas em sala de aula, entre outros. Diante disso, Santos (2008, p. 88) descreve que a ciência pós-moderna:

[...] tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida.

Ainda de acordo com Santos (2008, p. 89), “[...] o senso comum é prático e



pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante”. Dessa maneira, o discente aprende, pois visualiza, na prática, o conteúdo que lhe é ministrado, gerando, assim, mais segurança no processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente ele desenvolve uma atitude positiva no que se refere a gostar de Matemática.

Assim sendo, observa-se que há uma crença de que a Matemática é a disciplina mais complexa de ser aprendida; os alunos desenvolvem “aversão” e apresentam diversas dificuldades no seu aprendizado, conseqüentemente, produzindo bloqueios por se sentirem incapacitados de entendê-la. Tal “aversão” funda-se ao longo da história, na qual o ensino e aprendizagem se davam pelo método tradicional, por meio de aulas expositivas, nas quais os alunos apenas reproduziam o que lhes era transmitido pelos professores, o que pode ser evidenciado pela visão de cidadania de Kant (1999 apud OLIVEIRA, 2010, p. 12): “[...] estão incluídos entre os “cidadãos passivos”, todos aqueles indivíduos incapazes de conservar sua existência por sua própria atividade racional e produtiva, não possuindo, por conseguinte, personalidade civil”.

A pesquisa sobre as atitudes em relação à Matemática tem um volume considerável de trabalhos que procuram identificar e comparar alguns fatores associados às atitudes positivas ou negativas de alunos da educação básica e ensino superior em relação à disciplina e aos conteúdos trabalhados nela, utilizando para isso instrumentos como uma escala de atitudes que influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Entre esses, cita-se Brito (1996), Ferreira e Lopes (2011) e Jesus e Tacacima (2012).

Para o presente trabalho, será utilizada a definição de Brito (1996, p. 11) sobre o que é atitude, que seria a forma de cada pessoa agir em determinadas situações:

[...] definida como uma disposição pessoal, idiossincrática, presente em todos os indivíduos, dirigida a objetos, eventos ou pessoas, que assume diferente direção e intensidade de acordo com as experiências do indivíduo. Além disso, apresenta componentes do domínio afetivo, cognitivo e motor.

Nos dias atuais, é muito comum ouvir afirmações por parte dos estudantes da educação básica e superior sobre o gostar ou não da disciplina de Matemática, sendo que a primeira impressão que se tem é a de que a maioria dos alunos não gosta dela. Portanto, este artigo apresenta as conseqüências de uma revisão de estudos sobre atitudes em





relação à Matemática, visando responder a seguinte pergunta: Os estudos científicos atuais sobre o assunto indicam que a maioria dos alunos não gosta da disciplina?

O presente estudo, ressalta-se, teve como base científica as leituras abordadas na disciplina “Epistemologia e Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA), programa ao qual se vincula. Diante do exposto, apresenta-se os resultados de investigação feita em Educação Matemática que versam sobre as atitudes, por meio de uma revisão da literatura, em que o objetivo foi verificar o comportamento dos alunos em relação à Matemática e se eles gostam ou não da disciplina, especialmente quando o processo de ensino e aprendizagem se utiliza de outras metodologias e do conhecimento de mundo que detêm, respondendo a questão acima.

Para isso, foram pesquisados artigos publicados em eventos de Educação e Educação Matemática, assim como dissertações e teses nos repositórios institucionais dos programas de pós-graduação da área de várias universidades do Brasil. Isso possibilitou, a partir das semelhanças observadas nas investigações, organizar os trabalhos em categorias que nortearam a estrutura deste texto na seguinte ordem: Estudos sobre atitudes em relação à Matemática; Estudos sobre atitudes no eixo números e operações dos PCN; Estudos sobre atitudes no eixo espaço e forma dos PCN; Estudos sobre atitudes no eixo tratamento da informação dos PCN, as quais antecedem as considerações.

### **Estudos sobre atitudes em relação à Matemática**

Nesse item, foi realizada uma revisão de um trabalho apresentado para um concurso de livre docência na área de Aprendizagem, do Departamento de Psicologia Educacional, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em 1996, e de dois artigos publicados em revistas brasileiras, nos anos de 2011 e 2012, respectivamente, versando sobre as atitudes em relação à Matemática, conforme poderá ser visualizado abaixo.

Brito (1996) fez uma pesquisa descritiva e correlacional, que objetivou verificar a existência e ocorrência de atitudes em relação à Matemática e a direção que estas assumem – positivas ou negativas – com a finalidade de estabelecer relações entre essas





atitudes e algumas variáveis selecionadas, tais como: idade; sexo; série; grau; hábitos de estudo; reprovação e compreensão dos conteúdos matemáticos. Para isso, utilizou uma escala de atitudes elaborada por Aiken e revista por Aiken e Dreger, em 1963, e um questionário socioeconômico para conhecer as características dos sujeitos analisados.

Outra finalidade foi permitir a melhora das condições de ensino e aprendizagem da Matemática e, como consequência, melhorar o desempenho dos alunos na disciplina, gerando condições para a ocorrência da aprendizagem significativa dos conteúdos matemáticos.

Os sujeitos da pesquisa foram 2007 alunos de 1º (3ª a 8ª série) e 2º grau de quatro escolas públicas e urbanas de Campinas, Paulínia e Sumaré. Esses foram agrupados quanto ao período que estudavam, diurno (manhã e tarde unidos) e noturno, para assim poder anular uma excessiva dispersão de sujeitos.

Dessa forma, os resultados obtidos permitiram à autora concluir que, pelo menos para os sujeitos da pesquisa, há uma correspondência entre o desempenho dos mesmos e as suas atitudes em relação à Matemática. Os alunos que compreendem as explicações do professor e os problemas matemáticos apresentam atitudes positivas, destacando-se em relação aos que não compreendem, não podendo, portanto, se afirmar que a Matemática é a disciplina mais abominada pelos alunos e sobre a qual apresentam atitudes negativas.

Aparentemente essas atitudes se desenvolvem ao longo da vida escolar, sendo associados a aspectos como: o método utilizado, o docente, a autopercepção de desempenho, entre outros. Transcendendo a isso, conforme já mencionado, “[...] hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento [...]” (SANTOS, 2008, p. 85), ou seja, as atitudes se aprimoram também com o conhecimento cotidiano, não apenas na escola, é a partir desse conhecimento aliado aos métodos de ensino e aprendizagem que o aluno consegue desenvolver atitudes positivas em relação à disciplina. É importante ressaltar, no estudo de Brito (1996), que as atitudes negativas existentes ocorreram mais na 7ª e 8ª séries, nas quais principalmente a álgebra exige uma capacidade de abstração maior dos estudantes.

Ferreira e Lopes (2011) tiveram como objetivo identificar e comparar as atitudes em relação à Matemática de estudantes do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental de sete



escolas públicas do município de Mariana. Foram pesquisados 472 alunos dos turnos da manhã e tarde, sendo 313 dos 6º anos e 159 dos 9º anos.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: escala de atitudes do tipo Likert, traduzida por Brito (1996, 1998), a qual foi elaborada por Aiken e Dreger, além de questionário contendo três questões abertas envolvendo a opinião dos discentes sobre as aulas de Matemática, sugestões para sua melhoria e preferência por disciplinas.

O resultado disso comprovou uma desigualdade significativa entre as atitudes dos alunos de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, indicando que essas são mais positivas no 6º ano. A maioria dos alunos se sente insatisfeita com a metodologia utilizada pelos professores em sala de aula, reforçando as conclusões de outros estudos, os quais indicam que o docente desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das atitudes de seus alunos em relação à Matemática e necessitam perceber isso.

No trabalho de Jesus e Tacacima (2012), foram pesquisados 809 alunos do 1º ano do curso de engenharia, dos quais 698 cursavam a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I pela primeira vez, enquanto que 111 discentes cursavam pela segunda vez a disciplina, pois faziam dependência. O objetivo foi analisar as relações entre as Atitudes em relação à Matemática e o Desempenho em Cálculo Diferencial e Integral I de alunos que cursavam Engenharia.

Para isso, foi utilizada a mesma escala de atitudes em relação à Matemática mencionada nos estudos anteriormente citados. Para análise das relações entre atitudes e desempenho foram consideradas as variáveis pontuação na Escala de Atitudes e a média de desempenho em Cálculo Diferencial e Integral I de cada aluno. O modelo seguido pela pesquisa foi o quantitativo explicativo, com uma análise quantitativa das variáveis.

Segundo os autores da pesquisa, os resultados apresentados, nos testes t-Student, contribuíram para fortalecer a ideia de que os professores de Matemática devem compreender pontos referentes ao processo de ensino e aprendizagem, sobre relações entre atitude e o desempenho em uma atividade acadêmica, além de questões como: inteligência; motivação e relações interpessoais, que podem influenciar o trabalho na sala de aula.



### **Estudos sobre atitudes no eixo números e operações dos PCN**

Na sua tese, Jesus (2005) teve como objetivo analisar o desempenho em operações aritméticas e as atitudes em relação à Matemática do ponto de vista da aprendizagem significativa. Para isso, realizou uma pesquisa em duas fases com 149 alunos da 6ª série do ensino fundamental de escolas públicas da cidade de Santos do estado de São Paulo.

Os recursos utilizados foram: na primeira fase, uma escala de atitudes e uma prova de Matemática; na segunda fase, após 90 dias, uma escala de atitudes e duas provas de Matemática, além de uma entrevista semiestruturada com quatro docentes dos alunos envolvidos na pesquisa.

As análises foram realizadas por meio de correlações efetuadas no software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 8.0 para Windows, no Coeficiente Alfa de Cronbach e em testes estatísticos, teste t-Student e a prova de  $\chi^2$  de uma amostra.

As conclusões obtidas por Jesus (2005) foram as seguintes: os resultados apresentados pelos sujeitos, nas provas de Matemática a que foram submetidos, continuam sem apresentar diferença estatisticamente expressiva, quando comparados em relação ao gênero; mostraram que há uma intensa relação entre o desempenho nas operações com números naturais e o desempenho nas operações com números inteiros; indicando, também, que o processo de fixação de um novo conceito dependente de um conceito anterior, já estabelecido na estrutura cognitiva, sofreu influência do que os sujeitos já tinham retido. Portanto, os docentes devem estar atentos à sequência lógica de conteúdo de uma disciplina escolar que pode favorecer o processo de aprendizagem significativa.

O artigo de Justulin e Pirola (2008), por sua vez, objetivou investigar as possíveis relações entre as atitudes em relação à Matemática e a resolução de problemas envolvendo frações. A pesquisa foi realizada com 95 estudantes do ensino médio de uma escola pública estadual de uma cidade da Diretoria de Ensino – Região Jaú, distribuídos da seguinte forma: 32 alunos do 1º ano, 37 do 2º ano e 26 do 3º ano, todos do período da manhã.

Os instrumentos utilizados foram os seguintes: questionário pessoal, escala de





atitudes em relação à Matemática, prova de Matemática a ser realizada por meio do recurso Mínimo Múltiplo Comum (M.M.C), prova de Matemática para resolver operações com frações sem utilizar o M.M.C e entrevista audiografada.

Como resultados referentes às atitudes em relação à Matemática, perceberam que, em média, os alunos do 3º ano gostam menos de Matemática do que os alunos do 1º e 2º ano, sendo que as meninas começam gostando mais da disciplina no 1º ano e no 3º ano gostam menos. Em relação ao desempenho na prova de Matemática, os alunos apresentaram melhor desempenho na prova de algoritmo, do que na prova com os problemas. Por fim, a relação entre as atitudes e o desempenho nas provas de Matemática mostrou que a correlação geral entre variáveis série e gênero foi muito baixa, embora significativa.

### **Estudos sobre atitudes no eixo espaço e forma dos PCN**

Viana (2004) objetivou buscar relações entre as atitudes em relação à Matemática e à geometria, já que a experiência observada em outros trabalhos analisados tem mostrado que vários alunos demonstram sentimentos distintos em relação a ambas.

O trabalho foi realizado com 423 alunos do ensino médio de três escolas particulares e uma escola da rede estadual paulista. Para a análise, foram utilizados os seguintes instrumentos: escala de atitudes em relação à Geometria (EARG), adaptada da escala de atitudes em relação à Matemática (EARM) do tipo Likert, a qual foi elaborada e revisada por Aiken e Dreger (1961).

Para a autora, a análise da correlação entre a EARM e a EARGA foi positiva, ou seja, os alunos que tinham as atitudes mais negativas em relação à Matemática também as tiveram em relação à geometria, logo os que tinham atitudes mais positivas em relação à Matemática tiveram as atitudes mais positivas em relação à geometria.

Venâncio e Viana (2010) objetivaram levantar, no artigo por eles elaborado, as atitudes em relação à geometria de futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental. Para isso, investigaram 87 discentes, dos turnos diurno e noturno, dos 1º e 3º períodos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, pertencente à Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU), os quais foram





analisados mediante uma escala de atitudes em relação à geometria.

A partir da análise realizada, os autores concluíram que os alunos têm uma atitude pouco favorável em relação à geometria e que existe uma correspondência entre autopercepção do desempenho e atitudes, apontando que os sentimentos são influenciados pela sensação de sucesso ou fracasso na disciplina.

### **Estudos sobre atitudes no eixo tratamento da informação dos PCN**

Silva e Silva (2013) objetivaram detectar fatores que provocam mudanças de atitudes em relação à Estatística e os fatores responsáveis pela estabilidade dessas. A pesquisa foi realizada com todos os alunos de Psicologia da Universidade São Judas Tadeu que estavam matriculados na disciplina de Estatística no início de 2009, no final de 2009 e no terceiro ano de Psicologia, final de 2011, respectivamente.

A pesquisa ocorreu em quatro momentos, sendo definida como uma investigação longitudinal. As informações, produzidas por meio de dois questionários e entrevista semiestruturada, foram analisadas mediante duas escalas de atitudes em relação à Estatística: Escalas de Atitudes em Relação à Estatística (EAEC) e Survey of Attitudes Towards Statistics (SATS), ambas do tipo Likert, as quais foram respondidas pelos participantes, e seus dados quantitativos examinados com a utilização do software SPSS (versão 12.0), além disso, a análise de conteúdo foi empregada para interpretar os resultados das entrevistas.

As conclusões obtidas pelas pesquisadoras foram as seguintes: o decorrer de dois anos do final da disciplina Estatística foi fundamental para que houvesse uma mudança expressiva das atitudes para positivas; o convívio saudável e produtivo com colegas e professores também foram fatores apontados como determinantes das atitudes positivas.

Vendramini (2000) objetivou investigar as relações entre as atitudes em relação à Estatística, às habilidades matemáticas e à aprendizagem dos conceitos estatísticos; na pesquisa, os sujeitos participantes foram 319 alunos de uma universidade particular do interior do estado de São Paulo, e as informações foram geradas por meio dos seguintes instrumentos: um questionário informativo, uma escala de atitudes em relação à Estatística, uma prova de Estatística e uma prova de Matemática.



As conclusões da autora foram as seguintes: nas relações entre as variáveis estudadas, não houve diferenças expressivas das atitudes em relação à Estatística entre os sujeitos que conseguiram identificar características do conceito da disciplina e aqueles que não conseguiram realizar essa identificação. Porém, a porcentagem de sujeitos com atitudes positivas foi superior a de atitudes negativas, tendo sido mencionada pelo menos uma utilidade para a Estatística. Além disso, os resultados mostraram que os alunos manifestaram atitudes positivas na maioria dos grupos estudados, principalmente no que se refere ao grupo de sujeitos cujo as mães estudaram até o nível superior; os que estavam cursando a segunda série e aqueles com autopercepção de um bom desempenho em Estatística.

### **Considerações Finais**

As pesquisas em Educação Matemática são de significativa importância para o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula, porque, a partir delas, são verificadas maneiras de melhorar as aulas da disciplina, mesmo que estão ainda não sejam muito expressivas como se pretende que sejam.

No que se refere às atitudes, isso não é diferente. Ao apresentar resultados de investigações referentes às atitudes em relação à Matemática, percebe-se que essas estão relacionadas à compreensão dos alunos sobre os conteúdos abordados nas aulas, à percepção dos discentes sobre o seu próprio desempenho, ao método utilizado pelos docentes para ensinar, ao conhecimento preexistente que o aluno obtém dentro e fora do ambiente escolar, entre outros.

No que se refere ao sentimento de gostar ou não da disciplina de Matemática, percebe-se, por meio dos instrumentos utilizados pelos pesquisadores em suas análises – escalas de atitudes; questionários; provas de Matemática e entrevistas –, que a maioria dos alunos apresenta atitudes positivas em relação à área de estudo e aos conteúdos que são abordados, principalmente se eles têm um bom desempenho no processo de aprendizagem, havendo correlação entre essa variável e as atitudes. Na mesma proporção, pode ser notado que os discentes que não apreendem o que lhes é ensinado, apresentam um baixo desempenho, devido ao sentimento de insucesso e conseqüentemente



apresentam mais atitudes negativas. Contudo, para os sujeitos analisados, o quantitativo que apresentou atitudes negativas não foi tão expressivo. Diante disso, não pode ser afirmado que a maioria dos estudantes não gosta de Matemática, respondendo, assim, à pergunta realizada no início da pesquisa.

### Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática – Ensino de quinta a oitava séries – Brasília: MEC/SEF, 1998. 148p.**

BRITO, Márcia Regina Ferreira de. **Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º graus.** 1996. 339f. Livre docência - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

FERREIRA, Ana Cristina; LOPES, Alessandra Ladeira. As atitudes e relação à Matemática: um estudo com alunos de 6º e 9º anos do ensino fundamental de escolas públicas da Cidade de Mariana – MG (Sede). **Revista da Educação Matemática da UFOP**, v. 1, 2011. ISSN 2237-809X. Disponível em: <<http://www.cead.ufop.br/jornal/index.php/redumat/article/view/324/282>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

JESUS, Marcos Antonio Santos de. **As atitudes e o desempenho em operações aritméticas do ponto de vista da aprendizagem significativa.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, SP: [s.n.], 2005.

JESUS, Marcos Antonio Santos de; TACACIMA, Juliana. As atitudes em relação à matemática e o desempenho em cálculo diferencial e integral de alunos de Engenharia. **Revista Ceciliana**, Centro Universitário da FEI, Universidade Santa Cecília – UNISANTA, Dez 4 (2): 71-76, 2012.

JUSTULIN, Andresa Maria; PIROLA, Nelson Antonio. Um estudo sobre as relações entre as atitudes em relação à matemática e a resolução de problemas envolvendo frações. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12. 2008, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro – São Paulo: UNESP, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; ALBUQUERQUE, Maria Betânia. Filosofia, cultura e educação indígena. HENNING, Leoni Maria. **Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional:** debate contemporâneo sobre a educação filosófica. Londrina: EDUEL, 2010.



SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. - 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 78 | 2007, colocada online no dia 01 Outubro 2012, criado a 15 Julho 2015. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/753>>; DOI: 10.4000/rccs.753. Acesso em: 07 ago. 2016.

SILVA, Hugo Carlos Machado da. **O ensino de matrizes a partir da resolução de problemas**. 2016. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2016.

SILVA, Vanessa Ferraz da. SILVA, Cláudia Borim da. Fatores determinantes de mudanças de atitudes em relação à estatística: um estudo longitudinal com alunos de psicologia. **Integração (USJT)**, ano 19, v. 1, n. 65, p. 86-90, 2013.

VENÂNCIO, Mírian Moreira Menezes; VIANA, Odaléa Aparecida. Atitudes em relação à geometria de alunos do curso de pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10. 2010, Salvador. **Anais...** Salvador, 2010.

VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros. **Implicações das atitudes e das habilidades matemáticas na aprendizagem dos conceitos de Estatística**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, SP: [s.n.], 2000.

VIANA, Odaléa Aparecida. As atitudes de alunos do ensino médio em relação à geometria: adaptação e validação de escala. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8. 2004, Salvador. **Anais...** Recife, 2004.





## UM BREVE ESTUDO SOBRE PROPORCIONALIDADE: ASPECTOS HISTÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DO ENSINO DE PROPORCIONALIDADE NAS ESCOLAS

Jakelline de Aquino Batista

### Resumo

O presente artigo, desenvolvido na disciplina “Epistemologia e Educação”, no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), apresenta alguns aspectos históricos do surgimento do conceito de proporcionalidade, situando-o no tempo e espaço e de acordo com o tipo de ciência vigente, posteriormente realizando-se uma abordagem do processo de ensino e aprendizagem e das implicações do ensino tradicional relacionado com a teoria epistemológica do empirismo, que se configura como a forma de ensino empregada nas escolas, o modelo de ciência moderna. Diante disso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, selecionando os textos encontrados em anais dos eventos da área da educação matemática sobre razão e proporção para verificar o processo de ensino e aprendizagem, dentre os quais estão estudos teóricos, diagnósticos e experimentais a cerca desse conteúdo matemático, relacionando-os a alguns textos, utilizados na disciplina de “Epistemologia e Educação”, sobre a racionalidade clássica e a racionalidade moderna, e também com o ensino empregado nas escolas.

**Palavras-chave:** Proporcionalidade. Educação Matemática. Aprendizagem.

### Introdução

A questão do ensino da matemática nas escolas, desde muito tempo, é discutida no cenário educacional, nos meios acadêmicos, encontros e seminários da área. Para muitos alunos, a matemática ainda é vista como a disciplina mais temida e, para alguns professores, as aulas se reduzem a reprodução das “certezas” absolutas de uma ciência exata e perfeita.

Com a vivência em estágios e projetos em salas de aula, observa-se a mera reprodução mecanizada de algoritmos nas abordagens de ensino utilizadas pelos professores acerca de alguns conteúdos matemáticos que, embora possuam grande importância, seja no âmbito da matemática para o entendimento de outros conteúdos, seja nas diversas aplicações no cotidiano do aluno, têm seu significado perdido.

O objetivo, neste trabalho, é descrever historicamente o surgimento do conceito de proporcionalidade e identificar como é empregada sua abordagem no processo de



ensino e aprendizagem nas escolas nos dias atuais. O interesse em trabalhar com essa temática se deu pela importância que há em se identificar as concepções epistemológicas a partir das quais se deu a construção dos conceitos matemáticos para que, assim, haja mais segurança em trabalhá-los ao passo que se busca compreender como tem se dado o ensino e aprendizagem de um dos conteúdos matemáticos de grande importância para os alunos.

Metodologicamente, configura-se esta pesquisa como qualitativa com características de natureza exploratória que tem, de acordo com Gil (1996, p. 41), “como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”, complementando-se que, na visão de Triviños (1995, p. 109), “este tipo de estudo permite ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”.

Os procedimentos utilizados foram levantamentos bibliográficos, consultas a teses e artigos publicados nos anais de eventos de educação matemática, como também leituras dos textos da disciplina de “Epistemologia e Educação” sobre a racionalidade clássica e a racionalidade moderna, utilizados como base para a construção do texto.

Neste sentido, o texto foi organizado, inicialmente, fazendo-se um recorte histórico do conceito de proporcionalidade e, em seguida, com abordagem da questão do ensino e aprendizagem, fazendo uma reflexão sobre qual concepção epistemológica de aprendizagem está empregada nas escolas e sobre suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem.

### **Razão e Proporção: uma breve abordagem histórica**

A observação da Natureza, na antiguidade, possibilitou a sistematização de conhecimentos importantes empregados até os dias atuais. Do período da Racionalidade Clássica, grandes pensadores gregos, a exemplo de Sócrates, Platão e Aristóteles, este último principalmente, afirmavam que a natureza é o que se tem que investigar na ciência; a partir de observação, pode-se deduzir e tirar conclusão para abstrair o conceito. Como exemplo, há conceitos hoje trabalhados em sala de aula, no ensino de matemática, que foram herdados dessas observações da natureza feitas pelos filósofos, como, no estudo de razão e proporção, o conceito de proporcionalidade.



Pitágoras, que viveu no século V a.C, é classificado, na história da filosofia, como um pré-socrático e, conforme Spinelli (1990), era considerado “sábio” pelo seu extraordinário saber. Não tinha, no entanto, nenhuma ciência, da qual fazia particularmente profissão. As matemáticas, os estudos astronômicos, o estudo da natureza ou de “*physis*” não se distinguiam, todavia, estavam integrados no gênero “filosofia”.

O estudo de Silva (2014) nos fala que Pitágoras exercia muita influência em relação aos seus seguidores e os mais aplicados formavam uma sociedade secreta ou irmandade, os ensinamentos não eram escritos, mas transmitidos oralmente e mantidos em segredo entre seus seguidores. Os membros da escola pitagórica faziam a tatuagem de um pentagrama regular (obtido por meio de um pentágono regular, traçando suas diagonais), pois, segundo alguns historiadores, o pentagrama, além de conter a razão áurea, passa a ideia de infinito.

Essa relação da razão áurea com o pentágono regular era dada por meio da razão entre a diagonal e a medida do lado do pentágono regular, obtendo-se uma medida igual ao  $\varphi$  (*phi*), o que representava, em valor, 1, 618.

Em Silva (2014), analisa-se que o primeiro registro sobre a razão áurea, o qual mais tarde ficaria conhecido como “número de ouro”, foi realizado por volta de 300 a. C. pelo fundador da geometria como sistema dedutivo e formalizado, Euclides de Alexandria, que, dizem os registros, foi o matemático que escreveu o texto mais importante sobre proporção.

Segundo Guabiraba e Kuhn (2008), a escola grega de Pitágoras estudou e observou muitas relações e modelos numéricos que apareciam na natureza, beleza, estética, harmonia musical e outros, mas provavelmente o mais importante estudo foi sobre a razão áurea, razão divina ou proporção divina.

De acordo com o estudo de Guabiraba e Kuhn (2008), no Renascimento, demonstrou-se que o corpo humano obedece à regra de ouro: o umbigo divide a altura do corpo humano em dois segmentos que estão na razão de ouro; a altura do seu crânio e a medida da mandíbula até o alto da cabeça; a medida da cintura até a cabeça e o tamanho do tórax; a medida do seu ombro à ponta do seu dedo e a medida do seu cotovelo à ponta do seu dedo; o tamanho dos dedos e a medida da dobra central até a ponta; a medida da dobra central até a ponta dividido e da segunda dobra até a ponta; a medida do seu quadril





ao chão e a medida do seu joelho ao chão.

No estudo de Silva (2012), são abordadas as razões e proporções segundo Nicómaco, Boécio e Euclides, por estes terem sido pioneiros na formalização deste conteúdo. Aqui, utilizar-se-á, deste trabalho, apenas as definições que cada um destes deixou para a construção do conceito atual de proporcionalidade.

Nicómaco teria vivido no final do século. I d. C., segundo historiadores, foi o primeiro a escrever sobre o pensamento e os ensinamentos matemáticos dos pitagóricos; Boécio, nascido em Roma, por volta do ano 480 d. C., traduziu Platão e Aristóteles, foi autor de livros sobre matemática, música, teologia e escreveu livros com textos inspirados em Nicómaco; Euclides de Alexandria viveu entre os séculos IV e III a.C, em Alexandria, e é considerado, como já mencionado, o matemático que escreveu um dos textos mais importantes sobre proporção.

De acordo com esta autora, da vida e personalidade de Euclides nada de concreto se sabe. Sua obra, *Os elementos*, é uma reunião e ordenação de trabalhos anteriores e nela aparece claramente o caráter demonstrativo e dedutivo da matemática grega da época. É um dos livros mais reproduzidos, influentes e estudados na história do mundo ocidental, segundo Boyer (1974, p. 76), “Os elementos não eram [...] um compêndio de todo o conhecimento geométrico, [...] mas a exposição de ordem lógica dos assuntos básicos da matemática elementar”. Esta obra está dividida em 13 livros, sendo: os seis primeiros de geometria plana; do sétimo ao nono, teoria dos números, o décimo sobre os incomensuráveis; por fim, do décimo primeiro ao décimo terceiro, geometria no espaço.

Silva (2012) relata que, no Livro VII, Euclides faz o estudo da teoria das proporções, em termos numéricos (números naturais) e vinte e duas definições. Na definição 20, do livro VII, encontra-se o conceito Euclidiano de proporção, a saber: “números são proporcionais quando o primeiro é o mesmo múltiplo, ou parte, ou partes do segundo assim como o terceiro é do quarto”. De acordo com Silva (2012, p. 106), pode-se exemplificar da seguinte forma:

- $12 : 6 = 22 : 11$  ( 12 é o dobro de 6 e 22 é o dobro de 11),  $6 : 12 = 11 : 22$   
(6 é a metade de 12 assim como 11 é a metade de 22),  $12 : 16 = 21 : 28$   
(12 é três quartos de 16 assim como 21 é três quarto de 28).

Esta é uma definição de proporção que se refere a uma “proporção geométrica”,





que posteriormente será trabalhada por Nicómaco, o qual divide as proporções em três tipos, tais sendo proporção aritmética, harmônica e geométrica, a qual é considerada como a “proporção” por excelência.

De acordo com Silva (2010), para Nicómaco, a definição de razão e proporção, no capítulo XXI do livro 2, começa por referir que:

[...] proporção é a combinação de duas ou mais razões. Na sua definição geral, proporção é a combinação de duas ou mais relações, mesmo que não estejam sob a mesma razão, mas sob uma diferença ou outra qualquer. (SILVA, 2010, p. 44).

Portanto, Nicómaco define proporção como sendo um sistema de razões, por um lado, e sendo um sistema de relações, por outro. Ainda em seu livro, Nicómaco distinguiu três tipos de proporções, mencionadas anteriormente, aritmética, geométrica e harmônica, sendo que, nas escolas, atualmente, trabalha-se com o tipo de proporção geométrica, pois foi demonstrado que esta era a única que poderia ser chamada de proporção, porque os seus termos estão relacionados pela mesma razão.

Na visão de Boécio, o conceito de proporção e proporcionalidade designam o mesmo conceito, então, em seu livro II, os subcapítulos são dedicados à noção de proporção. Dessa forma, segundo Silva (2010), Boécio, no capítulo XV, fala no conceito que, hoje em dia, denominamos de proporção:

A proporção é, pois a associação de dois, de três ou de um número qualquer de razões numa única razão, mesmo se não são constituídas pelas mesmas quantidades, ou as mesmas diferenças. [...] Uma razão é uma relação recíproca, uma espécie de sequência de dois termos, cuja reunião dá uma proporção porque é a reunião de razões que faz a proporção. (SILVA, 2010, p. 74).

Percebe-se que é recorrente o termo “relação” para designar uma proporção tanto por Boécio quanto para Nicómaco. Esta concepção acerca da proporcionalidade se aproxima daquilo que Spinillo (1993 apud Souza, 2013) define como sendo pensamento proporcional: “o pensamento proporcional refere-se basicamente a habilidade de estabelecer relações”. Sendo assim, corroborando com Nunes (2003), o conceito de proporcionalidade, em sua origem mais simples, nada mais é do que a relação entre duas variáveis. Posteriormente, no capítulo LIII, Boécio faz um quadro resumo das dez proporções de modo mais elucidativo do que o apresentado por Nicómaco, ainda resume



com esquemas as três proporções mais importantes e a ligação aos acordes musicais, o que se torna notável em termos didáticos.

### **O ensino e aprendizagem de proporcionalidade e suas aplicações nos dias atuais**

As noções e aplicabilidade de proporcionalidade, desde cedo, têm sido desenvolvidas e vivenciadas nas experiências no dia a dia. A importância desse conceito está tão presente em outras disciplinas, em que são inúmeras as aplicações desse conceito, como na geografia, física, química, entre outros. Além disso, considera-se também a importância do papel da proporcionalidade como conteúdo integrador dos diversos ramos da matemática e como um assunto que possa auxiliar os estudantes a resolver problemas nas diversas áreas do conhecimento com compreensão e significado.

O conceito de proporcionalidade está presente no dia a dia de qualquer pessoa, seja nas mais diversas situações: ao interpretar uma estatística ou um gráfico, nos acordes musicais, ao analisar uma planta de imóvel ou mapa, probabilidade, ampliar ou reduzir uma foto, principalmente em situações ligadas a preços; desde cedo a criança começa a desenvolver a noção de proporcionalidade.

O que se indaga é se um conceito com tal importância para a matemática e para a vida dos alunos tem para eles algum significado, o que leva a refletir também sobre como vem sendo desenvolvido o processo de ensino e aprendizado desse conteúdo. Com isso, apresenta-se algumas considerações de estudos já realizados nessa temática do conteúdo de proporcionalidade e de suas implicações.

Os estudos de Soares e Nehring (2013); Nogueira (2010) e Maranhão (2010) buscaram fazer uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de razão e proporção. Esses autores concluem, em seus estudos, que as técnicas utilizadas pelos professores ainda seguem o padrão tradicional de dar o conceito, exemplos e repetição de exercício para a memorização, e apontam para diferentes maneiras que o assunto de razão e proporção poderia ser trabalhado com os alunos, seja na forma tabelar, gráfica, numérica; ainda dão enfoque para os tipos de proporcionalidade e para o fato de ser importante que sejam trabalhadas dessa forma e em diferentes contextos, o que propiciará aos alunos a apropriação do conceito, além de desenvolver o pensamento do raciocínio



proporcional.

Freitas e Gonçalves (2010), Lara e Oliveira (2013), Oliveira e Garcia (2013) buscaram diagnosticar em suas pesquisas o ensino e aprendizagem de razão e proporção pelos alunos do ensino fundamental e médio. Nesses estudos analisados, concluiu-se que os resultados apontam para uma não compreensão dos alunos quanto ao conceito de razão e proporção; não só pelos alunos, como também aponta uma pesquisa realizada com professores, que revelou que alguns deles, ao resolverem mecanicamente, não interpretando o comando da forma correta, são levados a erros, o que foi evidenciado principalmente nos problemas de proporcionalidade inversa. Dessa forma, demonstram, nesses estudos, que quando os sujeitos resolvem, nem sempre compreendem ou conseguem justificar suas respostas, ou seja, realizam o processo, mas não o compreendem.

Nos estudos de Menezes et al. (2013), Dezílio et al. (2013), Agnol et al. (2013) e Carvalho et al. (2010) buscaram verificar as diferentes técnicas usadas no ensino e aprendizagem de razão e proporção com os alunos do ensino fundamental e médio. Nesses estudos de caráter experimental, os resultados mostram que é importante propor situações que coloquem os alunos a investigar, imaginar e criar significados para o que está sendo estudado, visto que, nesses estudos, são relatadas experiências no ensino de razão e proporção em que, tendo sido utilizada essa abordagem, foram observadas uma melhor interação entre os alunos, fazendo com que se tornassem mais participativos, questionando o assunto estudado e, com isso, possibilitando uma aprendizagem com mais significado.

De forma geral, nesses estudos, o que vem sendo mostrado quanto ao ensino e aprendizagem de razão e proporção, desde os estudos teóricos, também nos estudos diagnósticos, é a relação do ensino tradicional com a teoria epistemológica do empirismo e as falhas do ensino tradicional, já debatida há tempos, em não propiciar ao aluno a possibilidade de ser um agente ativo da sua aprendizagem, e em como isso lhe prejudicará para outros entendimentos e tópicos desta disciplina, também para com a vida como um todo.

É fácil perceber, nas falas de muitos alunos, e também de professores, que a matemática é caracterizada como uma disciplina que não leva o aluno a desenvolver o



senso crítico ou mesmo sendo relacionada apenas a fórmulas, técnicas e números. Talvez essa concepção se remeta à forma como esta veio e vem sendo ainda trabalhada nas escolas ou mesmo à concepção epistemológica que a escola e o professor adotam para a construção do conhecimento.

Um tema que se tem discutido bastante é acerca das práticas docentes fundadas nos pressupostos da ciência moderna, a qual pretende descrever a realidade por leis deterministas, exatas, que requerem reformulações e adequações aos novos tempos. Segundo Oliveira (2016, p. 77), o pensamento moderno é caracterizado pelo surgimento de uma nova realidade, centrada no indivíduo e na razão, com poder de determinação no processo do conhecimento e da verdade. Nesse sentido, a ciência passa a ser vista objetivamente e a subjetividade passa a ser secundária; características tipicamente humanas, como a singularidade e complexidade, são esquecidas pelas certezas da ciência moderna.

Embora existam diferentes metodologias de ensino a serem utilizadas – inclusive cada vez mais técnicas atuais e tecnológicas de ensino estão surgindo –, um dos eixos centrais é ir além daquele mito de que “basta saber o conteúdo para ensinar bem”, também é preciso conhecer como se dá o processo de aprendizagem pelo aluno, atentado para que concepção e construção do conhecimento será adotada para que ocorra de fato e efetivamente a aprendizagem. Pois, é certo que não basta saber o conteúdo, mas também entender como ensinar e como se dá essa aprendizagem pelos alunos, já que se tratam de pessoas distintas, com personalidades diferentes e formas particulares de aprender.

Dessa forma, conforme objetivo inicial de realizar um breve recorte histórico da construção do conceito de proporcionalidade, posteriormente mostrando, por meios da revisão de alguns estudos, como este vem sendo abordado nas escolas, depreende-se que uma forma de se trabalhar é conhecendo um pouco mais as concepções epistemológicas que vem construindo o objeto estudado. Seria importante também trabalhar essa construção com os alunos nas salas de aula. Já que para ele é curioso observar, como também situar o aluno no tempo e no espaço e identificar que historicamente houve uma necessidade de contar, medir e perceber a relação existente, no caso de Razão e proporção, e chegar ao conceito de proporcionalidade hoje empregado nas escolas.

Na maioria dos cursos de formação de professores de matemática, pouco se tem





discutido ou é falado sobre epistemologia, quais concepções epistemológicas perpassam o ensino tradicional, ou como se dá a construção do conhecimento. De acordo com Fernández (2000 apud CACHAPUZ, 2005), o conhecimento de epistemologia torna os professores capazes de compreender que a ciência está a ensinar e a dar significado mais claro e credível à metodologia de ensino adotada ao explicitar em quais princípios epistemológicos, subjacentes à construção do conhecimento científico, está apoiada.

O paradigma emergente é o que faz referência a esse modo de pensar um pouco mais no indivíduo e nas suas especificidades, considerando que todos são dotados de peculiaridades na forma de pensar o mundo, agir e aprender. Na escola, o aluno passa a ser visto com um sujeito que precisa ser mais atuante e que tem um papel importante na produção do conhecimento. De acordo com Moraes (1997, p. 140), “o conhecimento não é algo que se transmite que vem de fora, é sim construído mediante ação global do sujeito sobre o objeto, constituído pelo seu meio físico ou social e pela repercussão dessa ação sobre si”.

Dessa forma, concorda-se com o que defende o paradigma emergente, e as suas implicações para a educação, sobre a necessidade de se compreender o indivíduo como um aprendiz que constrói o conhecimento, usando suas emoções, sensações e a intuição. Assim como suas implicações para a formação dos professores, sobre a importância de se estabelecer uma nova forma de pensar o ensino e as práticas pedagógicas. Portanto, é importante, ao lidar com o saber de qualquer natureza, e ao buscar a construção de um determinado conhecimento por nossos alunos, compreender que esse processo se faz também com o entendimento das concepções epistemológicas que perpassam essa construção e que existem vários outros fatores relacionados a elas.

### **Considerações Finais**

As pesquisas em educação matemática revelam a importância e preocupação com o ensino dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Ao trabalhar o conceito de proporcionalidade, desde sua construção até a forma como vem sendo trabalhado nas escolas nos dias atuais, percebe-se que há um distanciamento nas práticas em sala de aula, uma dificuldade em relacionar o conceito com a sua história, contexto social e



necessidades para que fosse desenvolvido, mostrando aos alunos que não foi algo dado pronto e acabado, como geralmente é imposto.

Essa forma de ensino da matemática, vigente nas escolas, é baseada nos pressupostos da ciência moderna que, por meio de método, técnicas de ensino com leis deterministas, provoca um distanciamento entre o professor e o aluno, favorece cada vez mais o desinteresse dos alunos pelos conteúdos matemáticos, levando a considerar que a matemática é algo difícil de ser compreendido e sem significado para suas vidas.

Com isso, acredita-se que trabalhar a construção do conceito de proporcionalidade com o aluno, assim como o de qualquer assunto, é importante. Além disso, é necessário que se reconheça, no processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento que o aluno já possui para que assim possa formar seu próprio raciocínio, estabelecendo a ponte entre os saberes e favorecendo o seu avanço no conhecimento. Acrescenta-se a isso, que é fundamental que o professor conheça as concepções epistemológicas que defende e legitima em suas práticas em sala de aula, já que o diferencial não está na nas metodologias em si, mas sim na concepção epistemológica que o professor adota ao fazer uso delas.

### Referências

AGNOL, R. D.; FIOREZE, L. A.; LEAL, L. K. G. O conceito de razão em uma perspectiva crítica: recorte de um trabalho realizado com alunos do ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Referência obtida via base de dados da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. v. 11.

BOYER, C. B. **História da Matemática**. São Paulo: Edgard Blucher Ltda., 1974.

CACHAPUZ, A. et al. (Orgs.). **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, E. R; CARVALHO, L. M. R; MACEDO, P. G; SIMIS, P. G. Modelagem matemática como uma alternativa pedagógica ao ensino dos tópicos “razão e proporção”: uma experiência no ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., Salvador, 2010. **Anais...** Referência obtida via base de dados da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. v. 10.

DEZILIO, K.; STURION, E. C.; MARTIN, R. W. S.; SILVA, S. D.; BELINE, W.



Resolução de problemas em uma turma de 8º ano: o problema da proporção. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., Curitiba, 2013. **Anais...** Referência obtida via base de dados da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. v. 11.

FREITAS, J. L. M.; GONÇALVES, M. J. S. V. O raciocínio proporcional em alunos do sétimo ano do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., Salvador, 2010. **Anais...** Referência obtida via base de dados da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. v. 10.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GUABIRABA, S. C. S.; KUHN, M. C. FHI, a razão da nossa proporção ser divina. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9., Belo Horizonte, 2007. **Anais...** Referência obtida via base de dados da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. v. 9.

LARA, C. P. B.; OLIVEIRA, L. L. O raciocínio proporcional em alunos do ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., Curitiba, 2013. **Anais...** Referência obtida via base de dados da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. v. 11.

MARANHÃO, C. Uma meta-análise de pesquisa sobre o pensamento proporcional. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., Salvador, 2010. **Anais...** Referência obtida via base de dados da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. v. 10.

MENEZES, D. C. de; ALEXANDRE, M. L.; DELFINO, B. M.; OLIVEIRA, G. B. Um significado para a razão em matemática na vida dos estudantes que almejam o curso superior. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., Curitiba, 2013. **Anais...** Referência obtida via base de dados da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. v. 11.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

NOGUEIRA JUNIOR, D. C. Ensino de razão e proporção na perspectiva curricular de rede. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., Salvador, 2010. **Anais...** Referência obtida via base de dados da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. v. 10.

NUNES, T. É hora de ensinar proporção. **Revista Nova Escola**. Ano XVII, nº 161, São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, L. M. C. P.; GARCIA, T. M. R.; **Negociações de significados a respeito do subconstruto Razão na resolução e discussão de um problema**. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. 12, São Paulo, 2016. **Anais...**





Referência obtida via base de dados da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. v. 12.

OLIVEIRA, I. A de. **Epistemologia e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 72-78.

SILVA, R. R. **Razão áurea como motivação ao estudo de conteúdos matemáticos**. 2014. 114f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, 2014.

SILVA, D. P. C. **Alguns marcos históricos relativos a um conceito matemático elementar**: um estudo sobre proporções. 2012. 152f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Universidade do Minho, 2012.

SOARES, M. A. S.; NEHRING, C. M.; **Proporcionalidade como função**: Uma análise de livros didáticos do Ensino Médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., Curitiba, 2013. **Anais...** Referência obtida via base de dados da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. v. 11.

SOUZA, A. R. **Razão áurea e aplicações**: contribuições para a aprendizagem de proporcionalidade de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. 2013. 147f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

SPINELLI, Miguel. Cap. 1 – Tendências da investigação filosófica Grega. **Filosofia e Ciência** - Análise histórico-crítica da filosofia: de Pitágoras a Descartes. São Paulo: EDICON/Santa Maria: Curso de pós-graduação em Filosofia: UFSM, 1990. p. 17-62.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.





## ABSTRAÇÃO MATEMÁTICA À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN

Kamilly Suzany Félix Alves

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir o ensino de Álgebra a partir do pensamento complexo de Edgar Morin. Para esta produção, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca do ensino de Matemática, mais especificamente a respeito das dificuldades que envolvem o processo de abstração, e leituras de Edgar Morin: *Os sete saberes necessários*, *A Cabeça bem feita* e *Ciência com consciência*. O trabalho foi estruturado, respectivamente, a partir da apresentação do Pensamento Complexo de Morin, embasado nas obras acima citadas, a exposição de estudos acerca do tema já citado, o desenvolvimento do pensamento abstrato na Álgebra e posteriormente a discussão da relação existente entre a abstração matemática e a complexidade de Morin. A questão norteadora é delineada a partir das contribuições do pensamento complexo para o ensino de Matemática. Assim, realizada esta discussão, conclui-se que se faz necessário que o ensino de matemática atenda às necessidades desta sociedade complexa, a partir de um ensino contextual, global e multidimensional, humanizando a razão e, assim, possibilitando ao aluno o enfrentamento de erros e incertezas, avançando na formação de sua individualidade e permitindo que este goze plenamente de sua cidadania.

**Palavras-chave:** Pensamento Complexo. Ensino de Álgebra. Ensino de Matemática.

### Introdução

Em qualquer comunidade, município, estado ou país do mundo, independente de seus aspectos culturais, políticos ou religiosos, a Matemática está presente de maneira fundamental desde os primeiros anos escolares, fazendo parte do currículo da escola básica. Apresentando-se como forma de expressão e compreensão da realidade, o seu ensino é indispensável para o exercício da cidadania.

Para Nunes et al. (2009), a Matemática, no curso primário, é concebida como ensino de técnicas ou instrumentos que poderão ser utilizados pelos alunos na vida prática para solucionar problemas; e é no contexto escolar que esta disciplina se depara, constantemente, com embates nas suas dimensões técnica e prática-utilitária, pois ainda é vista como um conhecimento obtido apenas por especialistas, pelos “escolhidos” para tal, tendo seu utilitarismo questionado muitas coisas com indagações do tipo: “para que



serve isso?”, “onde vou usar?”, “para quê aprender isso?”, etc.

A complexidade da sociedade contemporânea nos confronta com situações que exigem articulação de dados, raciocínio lógico, abstração, etc., para encontrar soluções e conclusões com o intuito de resolvê-las. As atividades de Matemática desenvolvidas em sala de aula fornecem situações elementares que, embora não abracem todas as necessidades das relações humanas, permitem a prática dos aspectos citados, mostrando-se como um instrumento importante para a construção do indivíduo e para suas relações sociais.

A compreensão dos avanços e retrocessos da sociedade, hoje, é dada a partir da leitura da Matemática, em estatísticas, gráficos, índices, entre outros. Ser um ator social exige a compreensão da realidade. Sendo assim, como vou exercer ativamente minha cidadania sem entender o que é IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), taxa de natalidade e mortalidade, IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), entre tantos outros “números da realidade”?

Busca-se, então, que o professor de Matemática proporcione esta compreensão, contextualizando e globalizando informações, tecendo conjuntamente com seus alunos, a partir de seus erros e incertezas, organizando as ideias, reconhecendo o singular, e assim construindo o conhecimento matemático, para que este aluno, conforme Morin (2004, p. 33), torne-se capaz de responder aos “desafios da globalidade e complexidade na vida cotidiana, social, política, nacional e mundial”.

Desse modo, Morin oferece em suas produções uma provocação para pensar, uma procura pelo esclarecimento, uma tendência ao conhecimento multidimensional, seguindo caminhos diversos para a Complexidade.

### **O pensamento complexo de Edgar Morin**

O pensamento complexo de Edgar Morin constrói-se a partir da consideração de Gaston Bachelard de que não há nada de simples na natureza, só há o simplificado, o qual não a desenvolveu. Conforme Morin (2000, p. 176), “textos sobre a complexidade começaram a aparecer, de fato, no século XIX, sendo tratada marginalmente, ou por autores marginais, ocasionando em mal-entendidos fundamentais”.



Estes mal-entendidos consistem em conceber a complexidade como uma receita pronta a ser seguida, em vez de ser encarada como desafio ou estímulo do pensamento, também em confundi-la com completude, contrariando o fato de esta considerar a incompletude do conhecimento, contrariando sua mutilação, pois estabelece a articulação, a identidade e a diferença dos aspectos daquilo que é estudado.

Para o autor, a complexidade surge como dificuldade, como incerteza, sendo assim não se pode alcançá-la por uma definição prévia, precisa-se, então, caminhar por diferentes avenidas que conduzem ao desafio da complexidade.

Morin (2000), em *Ciência com Consciência*, explica cada uma das oito avenidas que levam ao pensamento complexo. A primeira é o acaso e a desordem, pois estes estão presentes no universo e ativos na sua evolução, porém não há como resolver as incertezas que estes causam, pois o acaso traz consigo a incerteza de sua natureza; a segunda avenida refere-se à transgressão dos limites nas ciências naturais, pois não podemos trocar o singular e o local pelo universal, devemos uni-los; a terceira fala da complicação, explicando que mesmo os fenômenos biológicos e sociais apresentam um número incalculável de interações.

A quarta avenida diz respeito à relação complementar e antagonista entre ordem, desordem e organização, descrevendo que os fenômenos organizados podem surgir de uma agitação desordenada; a quinta fala da organização, a qual constitui uma unidade e uma multiplicidade, em que o todo pode ser a soma de suas partes, na complexidade, o princípio hologramático (MORIN, 2000).

A sexta avenida tece comentários a respeito do princípio hologramático e da organização recursiva, que culminam nos problemas de autoprodução e auto-organização da sociedade. A sétima é a avenida da crise de conceitos fechados e claros, indicando a necessidade da compreensão da autonomia; por fim, a oitava é a volta do observador na sua observação, formulando o princípio da reintegração do conceptor na concepção: a teoria, qualquer que seja ela, e do que quer que trate, deve explicar o que torna possível a produção da própria teoria e, se ela não pode explicar, deve saber que o problema permanece (MORIN, 2000).

Morin diz ainda que, a tudo isso, pode-se acrescentar o problema da contradição, estabelecer uma relação complementar e contraditória entre as noções fundamentais que



são necessárias para conceber o universo.

Dessa maneira, o autor define que “*complexus*” é:

O que está junto, é o tecido formado por diferentes fios que transformaram numa só coisa. Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade, porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram. (MORIN, 2000, p. 188).

Assim, ao caminhar pelas oito avenidas, percebe-se que a complexidade está ligada a dois núcleos, um empírico e um lógico, mostrando que se pode ter como resposta para o desafio da complexidade o ponto de partida para um pensamento multidimensional.

Partir da incerteza do conhecimento e romper com a certeza absoluta, não é tarefa fácil, porém a necessidade de acrescentar esforços em busca de uma renovação de pensamento que possa proporcionar melhorias na qualidade e avanços na educação está posta diariamente nas salas de aula. Morin oferece uma oportunidade de gerar uma circulação de saberes que rompe com a tradicional fragmentação do conhecimento presente até hoje em nossas escolas.

Para alcançar isso, em *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2011), Morin apresenta um legado voltado para a prática pedagógica, para a educação transformadora pautada na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social, compreendendo a condição humana na cidadania planetária e na ética do gênero humano.

É necessário entender que esta educação do futuro, explorada pelo autor, refere-se ao contexto atual, ou seja, a educação da atualidade deveria tratar destes sete saberes fundamentais, que expõem problemas centrais na educação, os quais são ignorados ou esquecidos, porém indispensáveis para se ensinar neste século.

Para Morin (2011), os sete saberes necessários dizem respeito: às cegueiras do conhecimento, aos princípios do conhecimento pertinente, a ensinar a condição humana, a ensinar a identidade terrena, a enfrentar as incertezas, a ensinar a compreensão e a ética do gênero humano.

As cegueiras do conhecimento dizem respeito ao erro e à ilusão. Para o autor, a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. Todas as percepções humanas são resultado da captação





dos seus sentidos, das suas interpretações, estando suscetível às suas emoções (MORIN, 2011).

Para explicar, Morin (2011, p. 30) fornece que “as possibilidades do erro e da ilusão são múltiplas e permanentes, aquelas oriundas do exterior cultural e social inibem a autonomia da mente e impedem a busca da verdade; aquelas vindas do interior fazem que as mentes equivoquem consigo mesmas e sobre si mesmas”. Sendo assim, o dever da educação é de armar cada uma para o combate vital da lucidez.

Os princípios do conhecimento pertinente falam da concepção de um conhecimento que leve em consideração o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. Conseqüentemente, a educação deve assim promover a inteligência geral, pois utiliza conhecimentos existentes, supera as fragmentações recorrentes do progresso nos conhecimentos especializados e identifica a falsa racionalidade (MORIN, 2011).

Para ensinar a condição humana, Morin (2011) revela que a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Entender as condições cósmicas, física, terrestre e humana é situar o homem no universo, pois conhecê-lo é questionar sua posição no mundo. Compreender que o ser humano traz em si a unidualidade originária é perceber que este é, ao um só tempo, plenamente biológico e plenamente cultural.

O homem é individual, social e cultural, cabendo a esta educação do futuro compreender sua unidade na diversidade e sua diversidade na unidade, entendendo que o ser humano é complexo e possui características antagônicas e bipolares, o homem é, ao mesmo tempo, *sapiens* e *demens*, por exemplo, mostrando suas multifaces em sua complexidade humana (MORIN, 2011).

Ensinar o aluno a refletir sobre seus próprios problemas e aqueles do seu tempo é ensinar a identidade terrena. Pensar uma humanidade planetária, cuja consciência deve conduzir à solidariedade e à comiseração recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos, o objetivo da educação do futuro deverá ser ensinar a ética da compreensão planetária.

É necessário que se ensine aos alunos princípios de estratégias que permitam o enfrentamento de imprevistos, incertezas e o inesperado, pois, historicamente, o desenvolvimento da ciência permitiu trabalhar com as incertezas, longe de uma



concepção determinista.

Morin (2011) fala que a compreensão deve ser uma das finalidades da educação do futuro, pois ela é, ao mesmo tempo, meio e fim da comunicação humana. O autor esclarece que o problema da compreensão está polarizado em a compreensão entre os humanos, um polo planetário, e o das relações particulares, um polo individual.

No que concerne à ética do gênero humano, Morin (2011, p. 93) nos aponta que qualquer concepção do gênero humano significa “o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana, no seio da tríade complexa indivíduo, sociedade e espécie, emerge a consciência”.

A educação do futuro deve conduzir o aluno a assumir a condição humana na complexidade do seu ser, alcançar a humanidade em si na própria consciência pessoal e assumir o destino humano em suas antinomias e plenitude. A humanização, o respeito, a ética, a solidariedade, a democracia, a compreensão conduzem à esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária.

As contribuições de Morin aos educadores mostram-se como um campo fecundo de possibilidades e oportunidades que estes têm de trabalhar com seus alunos, nos mais diversos campos do conhecimento, conduzindo-os a explorar as potencialidades de pensar, refletir e compreender dos alunos.

Levando em consideração os aspectos apontados a respeito da construção do pensamento complexo de Morin, parte-se agora para uma discussão a respeito do ensino de Matemática, mais precisamente o ensino de polinômios que envolvem a abstração matemática, relacionando tal ensino a esta complexidade.

### **A Álgebra no contexto escolar**

Muitos são os desafios do professor de Matemática nesta sociedade contemporânea, na qual a compreensão de conceitos e definições clama pela contextualização das informações. As aulas tradicionais e os exercícios mecânicos, tradicionalmente aplicados a esta disciplina, já não se mostram eficazes no processo de ensino e aprendizagem.



A formação de cidadãos críticos, conscientes dos avanços e das mazelas de sua sociedade, atores da sua construção social, é fundamental para o avanço da democracia, o que gera a obrigação de transformação do contexto escolar.

O exercício da cidadania depende diretamente da compreensão da realidade, em um contexto local e global, sendo utilizada a linguagem matemática como forma universal de comunicação, através de estatísticas, gráficos, modelos matemáticos, índices, etc., para este fim.

Decodificar estas informações, compreendê-las e interpretá-las, é conscientizar-se de que a Matemática está no cotidiano, na vida. Entender que existe uma relação matemática, seja em uma produção humana ou da natureza, e abstraí-la é importante para compreender a realidade e refletir sobre ela. Dessa forma, é indispensável que a aprendizagem de Matemática, na escola, seja realizada com qualidade e de maneira significativa.

O ensino de Álgebra ainda é considerado, por muitos professores, como um dos conteúdos mais difíceis de ser ensinado e, pelos alunos, mais difícil de ser aprendido, pois a passagem do concreto para o abstrato se apresenta como um bloqueio nesse processo.

Esta percepção negativa também pode ser encontrada em trabalhos, como os de Khidir (2006), Gil (2008) e Veloso e Ferreira (2011), que apontam as possíveis causas para estas dificuldades.

Khidir (2006) constatou, em sua dissertação, que muitos dos problemas no ensino de Álgebra ocorrem pela excessiva concentração de esforços no tratamento dos signos, desprezando-se duas dimensões fundamentais: conceito e objetos.

Enquanto que Gil (2008) indica que o fato de não abstrair a regularidade, presente em uma dada situação matemática, impossibilita o aluno de fazer a sua representação através da linguagem algébrica.

Para Veloso e Ferreira (2011), os alunos, comumente, veem a Álgebra como algo difícil. Uma das dificuldades é a fixação exagerada nas manipulações mecânicas com símbolos, o que, para os autores, produz uma impressão muito forte de inutilidade de tal conteúdo. Para eles, o sentido do símbolo está na capacidade de interpretá-los e usá-los de forma criativa na descrição de situações e resolução de problemas.

O professor de Matemática deve proporcionar aos alunos, durante o processo de



ensino, contextos significativos para o estudo da Álgebra, em um cenário de trabalho que mostre a eles o poder da linguagem algébrica para a compreensão das ideias, o que pode tornar as informações mais fáceis de entender e manipular.

Esta postura não significa prescindir da manipulação algébrica. Acredita-se que essa capacidade de identificar, interpretar e usar de forma criativa a simbologia matemática pode ser aumentada nos alunos na descrição de situações e na resolução de problemas algébricos contextualizados, que tragam situações reais do cotidiano e da vivência deste aluno, afastando o abuso do uso simbólico com a preocupação de trabalhar a compreensão dessa simbologia, procurando esclarecer seu significado.

As contribuições do ensino de Álgebra para a compreensão da complexidade humana são diversos, pois a abstração de informações matemáticas são de vital importância no contexto da contemporaneidade. Identificar, analisar e chegar a conclusões de gráficos, tabelas, estatísticas são imprescindíveis para a atuação social do indivíduo crítico e ativo socialmente.

Neste sentido, há uma grande preocupação no processo de ensino e aprendizagem de álgebra, pois tamanhas dificuldades apontadas refletem na ação social deste aluno, na sua formação cidadã e na sua criticidade. Sendo assim, é preciso caminhar na construção do processo de abstração para compreender como se dá o diálogo entre pensamento complexo e pensamento algébrico.

### **O processo de abstração e o pensamento complexo**

O processo de aprendizagem de álgebra no ensino fundamental se mostra como uma ruptura epistemológica para o aluno, pois, neste momento, este realiza uma passagem do pensamento aritmético para o algébrico, uma transição para a introdução de uma nova linguagem e raciocínio matemático, do concreto para o abstrato.

O aluno que consegue realizar o processo de abstração de problemas matemáticos, envolvendo álgebra, possivelmente desenvolverá, com mais facilidade, a capacidade de compreensão crítica da sociedade, pois a leitura da sociedade contemporânea exige o conhecimento da abstração e interpretação de dados numéricos.

Diante dessa demanda, é importante e necessária uma atuação diferenciada do





professor de matemática, pois este aluno precisa não só identificar o processo algébrico, mas reconhecer, compreender, interpretar e manipular esse conhecimento em suas relações sociais.

Em relação a este processo de ensino e aprendizagem, baseando-se nas concepções teóricas de Vygotsky (1996 apud GRANDO; MARASSINI, 2012), entende-se que a apropriação do significado de um conceito ocorre ao se conhecer um dado objeto em todos os seus nexos e relações, tendo como pressuposto a atribuição do sentido pelo sujeito da aprendizagem.

Nesse sentido, esta apropriação ocorre quando somos capazes de sintetizar verbalmente esta diversidade em uma imagem total, mediante múltiplas definições. Vygotsky (apud GRANDO; MARASSINI 2012, p. 3) afirma, então, que o conceito se forma em um processo:

[...] no qual participam todas as funções intelectuais em uma combinação original, cujo fator central é o uso funcional da palavra como meio de orientação deliberada da atenção, da abstração, da seleção de atributos e de sua síntese e simbolização com ajuda do signo.

Segundo Grando e Marassini (2012), se o meio não apresenta tarefas adequadas ao adolescente, não estimulando seu desenvolvimento intelectual, mediante novas metas, o seu pensamento não desenvolve todas as suas possibilidades.

Nessa perspectiva, o ensino de álgebra se apresenta como o contato com uma linguagem que amplia o pensamento aritmético, o que, para Vygotsky (apud GRANDO; MARASSINI, 2012), permite compreender qualquer operação aritmética como um caso particular de uma operação algébrica, proporcionando uma visão mais livre, mais abstrata e generalizada, com isso mais profunda e rica do que as operações com quantidades concretas.

Portanto, compreender os processos algébricos, reconhecendo seus fundamentos em um ambiente de aprendizagem contextualizado a partir de informações reais, atrai o aluno e o estimula a obter avanços no seu pensamento abstrato, alcançando, assim, uma generalização de nível maior, o que, por sua vez, possibilita uma visão mais livre, abstrata e generalizada da realidade.

Do desenvolvimento do pensamento abstrato, nascem novas estruturas, que conduzem o sujeito a assimilar o desconhecido como algo conhecido, resultando em uma



relação mútua entre abstrações e generalizações.

Para explorar as potencialidades do aluno, tais sejam de observar, pensar, refletir e agir sobre a sociedade complexa em que está inserido, faz-se necessário estimular o desenvolvimento do seu pensamento abstrato, assim o ensino de Álgebra assume grande importância no processo de ensino e aprendizagem de Matemática.

Reconhecer que a desordem e as incertezas do aluno podem ser um campo fértil para aprendizagem, é possibilitar uma renovação de pensamento e oportunizar uma circulação de saberes que rompem com o tradicional e com a fragmentação do conhecimento presente até hoje em nossas escolas.

Quando o professor de Matemática caminha por outras ciências, contextualizando e globalizando as informações utilizadas em sala de aula, proporciona uma construção complexa de saberes e entrecruza noções dos mais diversos campos, como uma tessitura de conhecimentos em multidimensões.

O ensino de álgebra, ao proporcionar o desenvolvimento do pensamento abstrato, gerando generalizações, a partir de generalizações de generalizações anteriormente formadas, promove o contato com a unidade na diversidade entre a matemática, os demais campos do conhecimento e o conhecimento prévio do aluno, bem como sua diversidade na unidade.

Proporcionar ao aluno o entendimento das condições cósmicas, física, terrestre e humana, ao gerar nele a capacidade de leitura de informações planetárias, é situá-lo no universo, pois conhecê-lo é questionar sua posição no mundo para o exercício pleno de sua cidadania, conforme Morin (2011).

### **Considerações finais**

A construção deste artigo teve como objetivo discutir o ensino de Matemática, mais especificamente do conteúdo de Álgebra, a partir do pensamento complexo de Edgar Morin. Apresentando, primeiramente, os conceitos fundamentais para a construção da definição de complexidade, posteriormente, alguns aspectos a respeito do ensino de Matemática no contexto escolar, o desenvolvimento do pensamento abstrato e, finalmente, um breve diálogo entre estes momentos, buscando as contribuições do



pensamento complexo para o ensino desse conteúdo matemático.

O tecer deste texto apontou para a necessidade de se refletir sobre a prática do ensino de matemática, pois, para que o aluno se torne um cidadão em pleno gozo de seus direitos, ele precisa atender às necessidades desta sociedade complexa, ou seja, compreender o contexto, o global e o multidimensional, enfrentar seus erros e incertezas, respeitando sua unidualidade e diversidade. Portanto, a Matemática, enquanto linguagem universal, mostra-se importante neste processo.

O pensamento Complexo de Morin também apresenta seus contributos, pois conduz os sujeitos a encarar os desafios da globalidade, confronta-os a se comportar de maneira ativa diante da complexidade presente na vida quotidiana, social, política, nacional e mundial.

#### Referências

GIL, K. H. **Reflexões sobre as dificuldades dos alunos na aprendizagem de álgebra**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade De Física, PUCRS. – Porto Alegre, RS, 2008.

GRANDO, N. I.; MARASSINI, S. M. Análise de percepções e procedimentos algébricos de estudantes da Educação Básica. **Revista Práxis Educativa**. UEPG, Ponta Grossa, PR, v. 7, n. 2, p. 397-420, 2012.

KHIDIR, K. S. **Aprendizagem da álgebra** – uma análise baseada na teoria do ensino desenvolvimental de Davídov. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ciência com Consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO, 2011.

NUNES, T.; CAMPOS, T. M.; MAGINA, S.; BRYANT, P. **Educação Matemática 1: números e operações numéricas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VELOSO, D. S.; FERREIRA, A. C. Uma reflexão sobre as dificuldades dos alunos que se iniciam o estudo da álgebra. **Revista da Educação Matemática da UFOP**. Ouro Preto, v. 1, p. 59-65, 2011.



## **SOBRE OS AUTORES**





**Ivanilde Apoluceno de Oliveira** realizou pós-doutoramento em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em junho de 2010. Concluiu o doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 2002. Realizou, em 2001, doutorado sanduíche na UNAM e UAM-Iztapalapa, no México, com estudos sobre ética, com o filósofo Enrique Dussel. Realizou mestrado em Educação Popular na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente é Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora titular da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Coordena o Forpred Norte. É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP-UEPA) e a Cátedra Paulo Freire da Amazônia. Coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA. É editora da Revista Cocar.



**Aneska Silva de Oliveira** possui graduação em Psicologia pela Universidade da Amazônia (UNAMA) e Especialização em MBA Gestão de Pessoas, pelo Centro de Educação Corporativa Estratégico. Atualmente é Psicóloga Educacional da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e aluna do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Tem experiência em psicologia clínica e educacional.



**Kamilly Suzany Félix Alves** possui Licenciatura Plena em Matemática e Especialização em Educação Social para a Juventude, ambas pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); é pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos em Cognição e Educação Matemática (UEPA); cursa especialização em Educação Matemática (UEPA); é aluna do Mestrado em Educação (UEPA). Tem experiência no Ensino de Matemática por atividades e Formação de Professores.



**Lívia Cristina Fonseca de Araújo Faro** possui Graduação em Formação de Professores/Pedagogia e Especialização em Educação Infantil, ambas pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), e Especialização Estudos Culturais da Amazônia, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente é Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Belém e aluna do Mestrado em Educação (UEPA). Tem experiência em Educação Infantil e LIBRAS.



**Marcileno Nunes Lima** possui Licenciatura em Matemática, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, e Licenciatura em Filosofia, pela Faculdade Pan Americana. É pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação e Meio Ambiente – GRUPEMA – da Universidade do Estado do Pará (UEPA); Professor da Secretaria Municipal de Educação de São Domingos do Capim-PA; aluno do Mestrado em Educação (UEPA). Tem experiência na área de Matemática, Gestão e Supervisão Escolar, Gestão Ambiental e Sustentabilidade.



**Érica de Sousa Peres** possui Licenciatura em Letras, com Habilitação em Língua Portuguesa, e Especialização em Saberes Africanos e Educação Afro-brasileira na Amazônia, ambas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente é professora da Secretaria de Estado de Educação do Pará e aluna do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Tem experiência em Educação Infantil e Educação Quilombola.



**Sidneia Santos de Sousa** possui Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), e Especialização em Metodologia do Ensino Profissionalizante, pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá. É Pesquisadora vinculada ao grupo de Estudos em dialética, educação e cultura – campo e cidade (GEDEC-CC/UFPA). Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Paragominas e aluna do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Tem experiência em Educação do Campo e Formação de Professores.





**Roberta Isabelle Bonfim Pantoja** possui Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Especialização em Língua Portuguesa e Análise Literária, pela Universidade da Amazônia. É pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA/UEPA); é aluna do Mestrado em Educação (UEPA). Tem experiência em Poéticas, Cultura e Educação na Amazônia.



**Márcia Daniele dos Santos Lobato** possui Licenciatura plena em Letras, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), e Especialização em Língua Portuguesa e Literaturas pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia. É pesquisadora vinculada ao grupo de estudos Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA/UEPA). Atualmente é aluna do Mestrado em Educação (UEPA). Tem experiência em Ensino de Língua Portuguesa, Análise Literária e Poéticas Amazônicas.



**Darlene da Silva Monteiro dos Santos** possui graduação em Pedagogia, Especialização em Docência no Ensino Superior e Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É Técnica em Educação da Secretaria de Educação do Estado do Pará; docente da Secretaria Municipal de Educação de Belém; aluna do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA); pesquisadora no Grupo de Pesquisa de História da Educação na Amazônia (GHEDA/UEPA). Tem experiência em História da Educação, Prática Docente e





Psicologia do Desenvolvimento Humano e da Aprendizagem.



**Marinaldo Pantoja Pinheiro** possui graduação em Filosofia, pelo Instituto de Pastoral Regional/IPAR; Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Especialização em Psicopedagogia Institucional/Educação Especial pela Faculdade Latino Americana de Educação; Especialização em Metodologia do Ensino de História pela Faculdade Internacional de Curitiba e Instituto Brasileiro de Pós-Graduação. É professor na Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri; professor da Secretaria de Educação do Estado do Pará; aluno do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA); pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos em História da Educação na Amazônia (GHEDA/UEPA). Tem experiência em História da Educação e Educação Especial.



**Mário Allan da Silva Lopes** possui Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). É pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisa de História da Educação na Amazônia (GHEDA/UEPA). Atualmente é aluno do Mestrado em Educação (UEPA). Tem experiência em História da Educação.



**Thaís da Silva Mendonça** possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). É Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Juventude, Educação e Sociabilidades (JEDS/UEPA). Atualmente é aluna do Mestrado em Educação (UEPA). Tem experiência em informática aplicada à educação infantil e ao ensino fundamental, gênero e questões étnico-raciais.



**Érita Maria Rodrigues de Oliveira** possui graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), e Especialização em Informática Educativa pela Faculdade internacional de Curitiba. Atualmente é professora da Secretaria Municipal de Educação de Bragança/PA, Técnica em educação da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará e aluna do Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Tem experiência em Educação Infantil.



**Nilza Helena Souza de Jesus** possui graduação em Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar, ambas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente é Coordenadora do Departamento de Formação, Pesquisa e Extensão da Secretaria Municipal de Educação de Marabá e é aluna do Mestrado em Educação da Universidade do estado do Pará (UEPA). Tem experiência na área de Formação Continuada de Professores e Gestores Escolares.





**Lúcia Cristina Azevedo Quaresma** possui graduação em Formação de Professores/Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); graduação em Psicologia pela Universidade da Amazônia; especialização em Gestão Escolar (UEPA); especialização em Gestão pela Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas de Marabá. Atualmente é aluna do Mestrado em Educação (UEPA). Tem experiência em Gestão Escolar, Psicologia Educacional, Formação Docente e Educação Ribeirinha.



**Paulo Cesar Carvalho Ribeiro** possui graduação em Pedagogia e em Administração Escolar, ambas pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); licenciatura Plena em História pela Universidade de Uberaba/MG; especialização em Gestão Escolar (UEPA). Atualmente cursa especialização em Cultura Afro-Brasileira, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, e é aluno do Mestrado em Educação (UEPA). Tem experiência em Gestão Escolar.



**Sandy da Conceição Dias** possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); Especialização em Educação Especial com Ênfase na Inclusão, pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia; é pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos em Cognição e Educação Matemática (UEPA); cursa especialização em Educação Matemática (UEPA); é aluna do Mestrado em Educação (UEPA). Tem experiência no Ensino de Matemática por atividades, Formação de Professores, Educação Matemática e Inclusão.



**Renata Cristina Alves Matni** possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); é pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos em Cognição e Educação Matemática (UEPA); cursa especialização em Educação Matemática (UEPA); é aluna do Mestrado em Educação (UEPA). Tem experiência no Ensino de Matemática por atividades.



**Jakelline de Aquino Batista** possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); é pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos em Cognição e Educação Matemática (UEPA); cursa especialização em Educação Matemática (UEPA); é aluna do Mestrado em Educação (UEPA). Tem experiência no Ensino de Matemática por atividades.



**Isabell Theresa Tavares Neri** mestranda pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), atuando nas áreas de gênero, educação popular e educação hospitalar, por meio do tripé: ensino, pesquisa e extensão. Educadora e pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP-UEPA) e associada ao Grupo de Estudos e Pesquisas "Eneida de Moraes"(GEPEM). Atualmente, cursa a disciplina de relações raciais e de gênero na contemporaneidade, ofertada pelo programa de mestrado e doutorado em educação da Universidade Federal do Pará (PPGED-UFPa).