

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A CRISE DE PARADIGMA NA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

FERNANDO CÉSAR ESCOBAR

**RIO DE JANEIRO
DEZEMBRO - 2016**

A CRISE DE PARADIGMA NA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Por:
FERNANDO CÉSAR ESCOBAR
Matrícula:
11212080136

**Monografia apresentada à FACULDADE DE
EDUCAÇÃO da UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO como requisito parcial à
obtenção do GRAU DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA.**

**RIO DE JANEIRO
DEZEMBRO – 2016**

A CRISE DE PARADIGMA NA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Por:
FERNANDO CÉSAR ESCOBAR

Monografia apresentada aos professores

Prof^a Doutora Helena Maria Marques Araújo

Orientador

Prof^a Doutora Solange Medeiros P. de Lucena

Professor Examinador

RIO DE JANEIRO

DEZEMBRO – 2016

Dedico este trabalho

Aos meus filhos Raphael, Gustavo e Flora,

À minha esposa Tatiana

E às memórias do meu pai Geraldo Luís Escobar
e da minha tia/mãe Maria Ophélia Escobar.

Agradeço em especial

Ao meu amigo Mestre Marcelo Silva que me permitiu chegar às portas da Educação e me transmitiu muitos saberes;

A Anderson Couto e Jane Cozzolino, que me abriram estas portas, confiaram na minha capacidade e no meu trabalho, tendo Jane me orientado nos primeiros passos do magistério;

Ao amigo Doutor Luis Cláudio Baptista da Silva por ter estado ao meu lado em momentos difíceis e pelo conhecimento que me passou, equivalente a três quartos de um curso universitário em TI;

Ao fráter e amigo, Mestre Irimar Lino Ferreira, pelas horas de conversa, pelos conselhos e ensinamentos, pelo apoio e pelo incentivo;

Ao amigo, professor Hamilton Júnior pelo apoio indescritível e inestimável;

Ao amigo e irmão Paulo Azevedo, pela ajuda e incentivo;

À minha orientadora pela clareza, pela gentileza, pela paciência, pelo apoio e pelo esforço que fez na excelente condução deste trabalho;

Às professoras e amigas Rosa Carvalho e Hélia Moura pelo incentivo, pelo carinho, pelos puxões de orelha e pelos afagos;

À professora Solange Lucena, pela paciência, compreensão e incentivo;

À tutora Maria Cláudia Chantre Costa Cardoso, em nome de quem estendo os agradecimentos a todos os tutores do CEDERJ, presenciais e à distância;

Aos amigos Paulo e Jefferson da Escola de Samba mirim Inocentes da Caprichosos

E, em geral, a todos que me ajudaram a ser quem sou dentro e fora da Educação, aos professores, os que me ensinaram e os que trabalharam ao meu lado, e aos meus alunos, por terem-me ajudado a lapidar a pedra bruta da minha visão de mundo e de relacionamento com as pessoas.

Os que partilham de um determinado paradigma aceitam a descrição de mundo que lhes é oferecida sem criticar os fundamentos íntimos de tal descrição. Isto significa que o olhar deles está estruturado de maneira a perceber só uma determinada constelação de fatos e relações entre esses fatos. Qualquer coisa que não seja coerente com tal descrição passa despercebida; é vista como elemento marginal ou sem importância.

Dr. José Carlos Carturan

RESUMO

ESCOBAR, FERNANDO C., **A CRISE DE PARADIGMA NA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI**. Brasil, 2016, 84 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ano 2016.

Com base em pesquisa bibliográfica, foi feita uma revisão temática, objetivando estudar o “estado da arte” da crise de paradigmas na Educação nos dias atuais, tendo em vista indícios de que o paradigma científico vem se alterando nas últimas décadas, principalmente se considerada a velocidade com que a internet permitiu a transmissão de informações, encurtou as distâncias entre as pessoas, deu visibilidade e voz a indivíduos e grupos, dentre outros. Tendo como inspiração a obra “A crise dos paradigmas e a Educação”, de 1995, da professora Zaia Brandão, foram pesquisados artigos e teses sobre ou fazendo referência ao tema no site de periódicos Scielo e no banco de teses e dissertações da CAPES de 2000 a 2016. Além dos artigos e teses, foram utilizados três textos do trabalho da professora Brandão. Os textos, artigos e teses foram analisados em seus principais pontos divergentes e convergentes, objetivando um diálogo com os autores e novas demandas educacionais atuais frente ao conceito de paradigma e da crise deste para a Educação.

Palavras chave: Mudança, Paradigma, Educação, Crise.

ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação do Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação

SciELO – Scientific Electronic Library Online (Biblioteca científica eletrônica online)

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

IP – Internet Protocol – protocolo de transmissão de dados utilizado na internet

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

MST – Movimento do Sem Terra

SED – Sociologia da Educação

SI – Sociologia da Infância

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

UFRJ – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação do Brasil

IDE-Rio ou IDERIO – Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro

CRE – Coordenadoria Regional de Educação (do Município do Rio de Janeiro)

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	P. 10
1 – O QUE DISSERAM OS AUTORES	p. 16
2 – DIALOGANDO COM OS AUTORES	p. 76
CONCLUSÕES	p. 80
REFERÊNCIAS	p. 82

INTRODUÇÃO

Se você não estiver preparado para estar errado, você nunca criará algo novo. (Sir Ken Robinson)¹

Há uma parábola conhecida no mundo acadêmico que tenta exemplificar o que é e como funciona um paradigma. Diz respeito a um teste com cinco macacos confinados em uma jaula em que uma escada no centro levava a um cacho de bananas pendurado no teto. Evidentemente, um dos macacos rapidamente subiu a escada para pegar as bananas, os cientistas então deram um banho de ducha fria nos quatro macacos que ficaram no chão. Isso se repetiu todas as vezes em que um macaco tentava subir a escada.

Cada macaco então entendeu que não podia deixar outro macaco subir pela escada, pois receberia uma ducha de água fria. Assim, cada vez que um macaco tentava chegar às bananas, os outros quatro o retiravam da escada e batiam nele, até que nenhum macaco mais tentou subir até as frutas. A equipe então substituiu um dos macacos. Logicamente, a primeira coisa que no novo macaco fez foi correr em direção às bananas, mas ao tentar subir pela escada foi agredido pelos demais tantas vezes quantas necessárias para que ele desistisse de tentar. Então, foi substituído um segundo macaco. O novo macaco imediatamente correu para a escada, mas foi seguro e agredido pelos outros quatro, inclusive pelo primeiro novato que nunca tinha tomado banho de água fria.

Um a um os macacos foram sendo substituídos e os novatos iam em direção das frutas sendo espancados pelos outros quatro, incluindo os que não haviam passado pela experiência da ducha de água fria. Ao final, restaram cinco macacos que espancavam aquele que tentasse pegar as bananas sem nunca ter tomado o banho frio, ou seja, sem ter a menor noção do porque faziam aquilo.

Quando eu comecei a trabalhar como consultor administrativo em 2000 num pequeno provedor de internet no município de Magé, não tinha ideia do quanto minha vida inteira iria se alterar. Por ser um provedor pequeno, éramos oito funcionários, vi-me obrigado a exercer funções do mundo da informática que para mim eram apenas uma “vaga ideia”. Eu sempre fora um usuário avançado da computação, sempre tive o conhecimento de minhas limitações e de até onde eu poderia ir nessa matéria. Fui obrigado, pela necessidade de atender aos

¹ Sir Ken Robinson é aclamado mundialmente como especialista em educação, criatividade, inovação e recursos humanos. Atendeu a vários países da Europa, da Ásia e da América. Em 1998, liderou uma comissão encarregada de analisar a criatividade, educação e economia para o governo britânico. O relatório -All Our Futures: Creativity, Culture and Education, também conhecido como The Robinson Report - foi publicado em 1999 e imediatamente aclamado. (<http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>)

clientes, a configurar servidores, a entender sobre redes de computação, endereços de IP, Sistema Operacional Linux, Active Directory do Windows e criação e manutenção de páginas da internet.

Como eu sempre tive facilidade para ministrar treinamentos, como já havia na juventude dado aulas particulares, fui convidado por um amigo para lecionar num curso técnico profissionalizante de processamento de dados, PD, como era chamada a tecnologia da informação, TI, à época. Tendo a profissão de informata sido regulamentada apenas em 1997 e em 2001 ainda estariam se formando os primeiros graduados, era permitido a quem trabalhasse na área lecionar para cursos técnicos.

Lecionei por doze anos como profissional de Tecnologia da Informação, num curso técnico profissionalizante que era concomitante com o ensino médio regular. O conflito de visões de mundo e de visão da educação entre os professores que eram profissionais de informática e os professores da educação tradicional foi uma experiência ao mesmo tempo enriquecedora e inquietante.

Logo de início, percebi que a escola e os profissionais da escola, sequer sabiam o que era informática, como matéria, como mercado de trabalho. Tinham, a escola e os profissionais, a impressão “leiga” de que informática era simplesmente, “operar um computador”. Com efeito, tenho a sensação empírica de que muitas pessoas ainda têm esta visão. Ainda assim, apenas considerando “o mundo informatizado”, o choque de pontos-de-vista entre um profissional de informática e um professor “tradicional” já foi bastante significativo.

Sir Ken Robinson, em uma de suas palestras, ressalta que o mundo se tornou muito mais dinâmico, interativo e mais interessante do que as salas de aula. Enquanto muitas escolas insistem nos métodos tradicionais de transmissão unidirecional de conhecimento, outras já evoluíram e buscam formas de comunicação com os alunos que os mantenham interessados. Grosso modo, as palavras-chave de qualquer relacionamento que busque transmitir conteúdo no mundo de hoje, sobretudo para jovens, são interatividade, multifuncionalidade e multidisciplinaridade. Os alunos têm que entender que fazem parte da aula em lugar de estarem assistindo a um discurso do professor, mais do que isso, é preciso que eles entendam que o professor, como diz Freire em sua Carta², também aprende com eles.

É possível dizer que os profissionais de informática são, de um modo geral, autodidatas e eu me encontro entre eles. Isto quer dizer que estes profissionais pesquisam e estudam

² Carta de Paulo Freire aos professores, 1993 (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt), acessado em Junho/2016

assuntos novos, ou de que necessitam para seu trabalho, sem pedir ajuda. Além disso, também são obrigados a estar prontos para resolver problemas, usando de criatividade e raciocínio lógico. Com efeito, são profissionais conhecidos por sua excentricidade e imaginação fértil.

Os profissionais de informática são, por excelência, interativos (com o computador e, como dito acima, entre si), multidisciplinares e multifuncionais. Características que os profissionais daquela escola, onde trabalhei, não possuíam. O Professor José Pacheco³ disse certa vez que há três tipos de professores: os que são fantásticos; os que, se treinados e estimulados, ficarão fantásticos; e os que precisam mudar de profissão.

Ao tentar promover um curso de informática, dentro de uma escola tradicional, concomitante com o ensino “dito” regular, com Conselho de Classe conjunto, combinando os profissionais de informática com os professores, essa Escola onde trabalhei não tinha ideia do conflito que produziria.

O autodidatismo da informática causou o primeiro conflito com a própria direção da escola, no quesito “conteúdo”. O profissional de informática entende há muito que o importante não é exatamente o que se sabe, mas a capacidade de se buscar o que se precisa saber. Isso vai ao encontro do que podemos deduzir se combinarmos os escritos de Morin (2001) e Perrenoud (2002), fazendo com que a visão tradicionalista que dá peso e importância ao conteúdo, se torne ultrapassada. Outra questão concernente ao conteúdo, compreende a forma de utilizar tal conteúdo. Os professores do ensino regular tendiam a ver uma e apenas uma forma de solucionar cada exercício, enquanto que profissionais de informática sabem e convivem com várias formas de se obter uma resposta. Além disso, um profissional de TI não tem o menor problema em dizer “Eu não sei”, e completa: “mas farei o máximo para encontrar a resposta!”. Já o professor tradicional em geral -de acordo com minhas experiências como aluno e como professor-, não admite que “não sabe” algo, chegando alguns ao ponto de “inventar” respostas quando não as tem. Nós, os profissionais de informática da escola, como um bom número de nossos pares, comprávamos livros caros apenas para utilizar um exemplo em uma única página, líamos livros de forma aleatória, enquanto a escola tentava cobrar a aplicação de conteúdo, a utilização “retilínea” dos livros indicados etc.

No que diz respeito à multidisciplinaridade, era difícil para o coordenador do curso de informática, enfatizar a necessidade de determinadas competências, por exemplo: pedir ao professor de física que estimulasse o entendimento de “ordem de grandeza”, ao professor de português que enfatizasse o raciocínio lógico contido na análise sintática ou ao professor de

³ Pedagogo português idealizador da Escola da Ponte, em entrevista ao programa Conexão EAD do Centro de Educação à distância da Universidade Nacional de Brasília em 22 de maio de 2014.

matemática que, em lugar de “treinar robôs”, passasse aos alunos a visão de “como resolver problemas” obedecendo a leis e regras rígidas da matemática e que transmitisse a “abstração quase filosófica” da verdadeira matemática aos alunos. Enquanto os professores do ensino tradicional agiam isoladamente, cada um com sua disciplina, os docentes da informática eram estimulados a assistir participativamente às aulas uns dos outros.

No que tange à multifuncionalidade, normalmente, os profissionais de informática compreendem que podemos executar mais de uma tarefa simultaneamente. Não apenas muitos dos profissionais de informática trabalham melhor ouvindo música, mas muitos o fazem enquanto participam de fóruns e fazem pesquisas de temas correlatos ou praticam alguma diversão. Apesar de trabalharem melhor sozinhos, os profissionais entendem que, uma vez em grupo -corroborando as ideias de Vygotski⁴-, a interação é a melhor forma de maximizar o rendimento de qualquer tarefa, sobretudo a de aprender. Essa visão se contrapõe à postura tradicionalista, por exemplo, dos alunos quietos e perfilados em sala de aula, gerando outro ponto de conflito entre o corpo docente de informática e a direção da escola.

Ao final, quando deixei o curso em 2012, a experiência foi boa para todos, seguindo o fluxo vigostkyano⁵, todos tinham o conhecimento “acomodado”, houve o conflito e todos alcançaram um novo e mais completo patamar. Não se pode ser injusto e dizer que os profissionais de informática não aprenderam nada com a visão tradicional da escola e tampouco se disse que esta não tem valor ou que deixou de funcionar, apenas que precisa ser revista e redesenhada por diversos motivos.

Ao entrar para o CEDERJ, com o intuito de formalizar e dar sustentação epistemológica ao conhecimento prático que adquiri nesses doze anos de magistério, não apenas confirmei a minha vocação para a Educação, como tive ampliado o sentimento de que o paradigma acadêmico precisava mudar sob vários aspectos (de postura diante do conteúdo e do reconhecimento da cultura informal trazida pelos alunos para dentro de sala, dentre outros fatores). Com efeito, o termo paradigma é recorrentemente utilizado em palestras para docentes, em livros e em artigos, assim como “crise de paradigma”.

Surgiu, então, a necessidade de definir como o meio acadêmico vê e define essa crise de paradigma na Educação. Essa necessidade foi embasada no “sentimento” de que meus pares no magistério pareciam estar numa “época diferente”, isto é, vivendo sob um “paradigma

⁴ Lev Semenovich Vygotski, advogado, filósofo, historiador russo que formulou a Teoria da Aprendizagem.

⁵ Para Vygotski a interação entre os indivíduos possibilita a geração de novas experiências e conhecimento. O conhecimento anterior que o indivíduo possui, acomodado, entra em conflito com o novo conhecimento e há nova acomodação até o próximo conflito.

diferente” daquele que eu vivenciava principalmente em meu trabalho. Também o senso comum me dizia que as tecnologias avançaram galopantemente, enquanto as metodologias e o modo de se produzir conhecimento, especialmente na escola, avançara muito pouco.

Assim, ao tomar conhecimento do trabalho da professora Zaia Brandão “A crise dos paradigmas e a Educação”, de 1995, entendi ser este o início para meus estudos monográficos. Decidi então, empreender uma pesquisa bibliográfica objetivando analisar como o meio acadêmico - através de diferentes autores - entende ou explica a crise de paradigma na Educação.

Para isso fiz um levantamento bibliográfico referente ao tema escolhido em alguns dos principais periódicos nos últimos 16 anos, ou seja, no século XXI. Alguns pensadores chamam esse tipo de estudo fazer um “estado da arte” de um determinado tema, no meu caso, a crise paradigmática na Educação.

O trabalho metodológico se deu através de uma pesquisa bibliográfica utilizando o banco de teses e dissertações da CAPES e o site de Periódicos Scielo, além dos textos da obra da professora Zaia Brandão (1995) que, embora sejam do século passado, serviram de inspiração para o presente trabalho. A limitação se tornou necessária porque a utilização de todos os artigos e textos da internet, ainda que restrito aos academicamente reconhecidos, seria extremamente extensa.

A busca feita no site da CAPES com os parâmetros “crise de paradigma na educação” (paradigma, no singular) ou “crise de paradigmas na educação” (paradigmas, no plural), entre aspas, surpreendentemente não teve qualquer trabalho como retorno. Ao se retirar as aspas, no entanto, logo os termos dos parâmetros passaram a ser procurados no conjunto ou em partes ou individualmente, o retorno obtido foi de mais de 900.000 produções. Estreitando a busca para apenas para os assuntos “Educação”, “Educação mestrado” e “Educação doutorado”, obtive ainda 7358 teses e dissertações como resposta. Restringindo ainda mais, escolhendo apenas as universidades Federal e Estadual do Rio de Janeiro, o resultado foi reduzido para 377. Li todos os resumos dos 377 e em aproximadamente 100, li a introdução ou o primeiro capítulo. No site da Scielo, a busca, também com os mesmos parâmetros, encontrou 12 trabalhos cujos resumos foram analisados para verificar sua adequação ao propósito do trabalho.

De todos os artigos, foram lidos os resumos para selecionar aqueles que fariam parte do trabalho de acordo com a proximidade às minhas indagações, quais sejam, a visão que o meio acadêmico tem da crise de paradigma na Educação.

No final, foram selecionados e utilizados 17 textos (8 do Banco de teses e dissertações da CAPES e 9 do Scielo), mais 3 artigos do livro da professora Zaia Brandão. Considerando que a quantidade de artigos “eleitos” para o trabalho foi reduzida em relação à quantidade de textos que emergiram como resultado da busca e avaliados, dentre os artigos do site Scielo foram considerados dois que não são do século XXI, são eles: “A crise dos paradigmas e a emergência da reflexão ética, hoje”, de Roberto Romano (1998) e o outro, “Por uma antropologia de alcance universal”, de Ana Lúcia E. F. Valente (1995).

Sobre os motivos porque pesquisei e priorizei o banco da CAPES e do SCIELO explicarei a seguir.

Sobre a CAPES, cabe ainda um breve relato de sua história: foi criada em 11 de julho de 1951, através do Decreto nº 29.741 com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país". O presidente Vargas começava seu segundo governo, retomando seu mote de construir uma nação desenvolvida e independente, para tanto o país precisava de especialistas nas mais diversas áreas do conhecimento e da atividade industrial; cientistas qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais. O ilustre educador Professor Anísio Spínola Teixeira foi seu primeiro dirigente. Se colocássemos a história da CAPES numa linha paralela à linha da evolução do academicismo e da pesquisa no país, veríamos duas linhas caminhando rigorosamente juntas sempre na mesma direção.

Entre 1961 e 1981, a fundação foi subordinada oficial e diretamente ao Governo Federal, voltando neste último ano, através do Decreto 86.791 a estar vinculada ao Ministério da Educação e Cultura. Este mesmo decreto estabelece que a CAPES é o órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, sendo a Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao sistema nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior. Em 2007 a fundação passou a atuar também na formação de professores da educação básica ampliando seu horizonte de formação de pessoal tanto no país quanto no exterior.

O site de periódicos SciELO abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos nacionais. De acordo com o site, o objetivo é desenvolver uma metodologia comum para a preparação, o armazenamento, a disseminação e a avaliação da produção científica, em formato eletrônico. Na medida em que o projeto cresce, novos títulos são adicionados à biblioteca. Criado no Brasil em 1996, por iniciativa da FAPESP e implantado em parceria

com o BIREME e instituições nacionais e internacionais ligadas à comunicação científica. Em uma busca pela internet, não encontrei um detalhamento desse processo de união da FAPESP com o BIREME.

Sendo assim, podemos comprovar que esses dois sites são de relevância acadêmica nacional e internacional e por isso, por mim escolhidos como fontes para esta monografia.

Para finalizar, este trabalho será estruturado em quatro capítulos: introdução, capítulo 1 (contendo um resumo de cada texto escolhido), capítulo 2 (onde promovo o diálogo com os textos selecionados e referendo minhas conclusões sobre o tema) e uma conclusão (retomo minhas principais indagações).

1 - O QUE DISSERAM OS AUTORES

Uma nova verdade científica não triunfa porque os que se opunham a ela veem a luz e saem convencidos, mas porque eles acabam morrendo e surge uma nova geração mais familiarizada com ela.
Thomas Kuhn⁶

Neste primeiro capítulo, farei um resumo de cada texto encontrado selecionado, enfatizando o que cada um chama de crise, de paradigma e de crise de paradigma. Na primeira parte, como dito na introdução, utilizarei três textos da obra organizada pela professora Zaia Brandão (1995) a fim de servir como balizamento e contextualização para esta monografia. Foram o meu primeiro contato com uma análise mais profunda do conceito de Crise de paradigmas e a mola-mestra dos meus questionamentos acadêmicos sobre o que até então era uma “sensação” oriunda da minha vivência em sala de aula e no contexto de uma escola tradicionalista. Em seguida, resumirei os textos encontrados no site de periódicos Scielo e, por fim, os textos do banco de teses e dissertações da CAPES. Os resumos serão compostos dos trechos que eu julgar mais importantes, ditos sempre que possível com minhas palavras, buscando não descaracterizar o essencial de cada texto.

1.1 Textos da obra da Professora Zaia Brandão:

Texto1: “A Crise de paradigmas e o surgimento da modernidade” – Danilo Marcondes

O texto começa estabelecendo que “do ponto de vista filosófico, a noção de paradigma pode ser entendida tanto segundo uma acepção clássica, como em Platão, quanto segundo uma acepção contemporânea, a partir de Thomas Kuhn.” (Marcondes, p. 14)

Para Marcondes, a visão de Platão define paradigma como “um modelo, um tipo exemplar, que se encontra em um mundo abstrato, e do qual existem instâncias, como cópias imperfeitas, em nosso mundo concreto”. O paradigma possui um “caráter normativo”, uma vez que é dotado de um “sentido ontológico forte”, designa o ser como causa dominante do que há no mundo concreto, aquilo que é real. (id)

Foi, segundo Marcondes, na obra “A Estrutura das Revoluções Científicas” que Thomas Kuhn introduz o conceito de paradigma, como sendo o conjunto de crenças e valores, técnicas etc. compartilhados pelos integrantes de uma dada comunidade, além disso, é também uma

⁶ Thomas Samuel Kuhn foi um físico e filósofo da ciência estadunidense. Seu trabalho incidiu sobre história da ciência e filosofia da ciência, tornando-se um marco no estudo do processo que leva ao desenvolvimento científico.

forma aplicada de solução de problema que se transforma em modelo ou base para novas soluções, ocupando o lugar de regras explícitas.

Comparando as duas definições, Marcondes encontra nelas semelhança com respeito ao caráter de exemplo do paradigma, portanto, sua “função normativa”.

Para Marcondes, é uma mudança conceitual ou uma mudança de visão de mundo, devido aos modelos anteriormente predominantes de explicação não darem conta do real.

Marcondes pontua que quando há uma crise de paradigma, normalmente a acompanha uma mudança de paradigma e entende que ao longo da história houve poucos períodos de crise-mudança de paradigma, sendo os mais radicais as revoluções científicas. (id, p.16)

Destaca ainda, Marcondes, que um dos períodos mais marcantes e significativos de crise de paradigmas é exatamente a Revolução Científica dos séculos XVI-XVII, que pode ser considerada um dos principais fatores desencadeantes do pensamento da Modernidade. (id, p. 17) Para o professor, a proposição do modelo heliocêntrico⁷ por Copérnico, contrapôs-se duramente ao modelo geocêntrico⁸ formulado na Antiguidade Clássica por Ptolomeu.

Tal revolução, segundo Marcondes, tem repercussões profundas além do plano lógico-epistemológico, é uma crise metodológica que afeta a visão de mundo, de concepção da natureza e do lugar do homem na natureza, abandonando o mundo hierarquicamente ordenado, com cada coisa em seu lugar, predeterminado da visão aristotélica.

Marcondes diz que “a modernidade se caracteriza por uma ruptura com a tradição que leva à busca, no sujeito pensante, de um novo ponto de partida alternativo para a construção e a justificação do conhecimento”, caracterizando um paradigma fundamentado na razão subjetiva, um paradigma epistemológico crítico, na medida em que é reflexivo.

Neste paradigma crítico, “o exercício da reflexão filosófica equivale, em larga escala, a revelar ao próprio homem sua natureza racional, a purificá-lo das crenças e preconceitos obscurantistas que lhe foram inculcados pela tradição”. (id, p. 20). Os ícones desse novo pensamento, segundo Marcondes, Descartes e seu *argumento do cogito* (1637) e Kant e sua *Crítica da Razão Pura* (1781).

Marcondes entende que Descartes fundamenta seu pensamento numa apreensão intuitiva derivada da revelação do eu a si mesmo, sem depender de algo externo, um acesso privilegiado da consciência a si mesma, permitindo com que a consciência funcione como garantia do conhecimento. Estes fundamentos suportam a existência do “eu pensante”, como

⁷ Proposta de Nicolau Copérnico em 1543 (obra póstuma) na qual a terra não é o centro do sistema solar, antes o Sol o é.

⁸ Modelo vigente em 1543 no qual a Terra é o centro do sistema solar.

primeira certeza. Já Kant, em *Crítica da Razão Pura*, nas palavras de Marcondes, desenvolve um “projeto epistemológico de fundamentação da possibilidade do conhecimento na subjetividade, característico da modernidade”. (id, p.19), destacando que Kant visa a superação da dicotomia “racionalismo X empirismo” que este autor formula o conceito de *sujeito transcendental*, formal e abstrato que contém a possibilidade do conhecimento num tipo de estrutura universal da subjetividade.

Segundo Marcondes, a consciência individual, autônoma em sua capacidade de conhecer o real, torna-se o grande instrumento deste novo paradigma, no século XVIII, que passará a ser chamado “Século das Luzes”, utilizando a metáfora da luz em oposição às trevas, para indicar que havia algo oculto que foi contraposto pela transparência necessária do real, em todos os seus aspectos, à razão, utilizando como armas a Educação, a Ciência e o Conhecimento.

Marcondes completa tal pensamento com a seguinte afirmativa:

Neste sentido, o projeto enciclopedista – idealizado por Diderot e D’Alembert – de sintetizar em uma obra, a *Enciclopédia* (cuja publicação se iniciou em 1751), todo o saber da época, tornando-o acessível a todos os indivíduos, é representativo desta concepção. E isto porque atribui ao conhecimento a capacidade de libertar o homem dos grilhões que lhe são impostos pela ignorância e pela superstição, e que o torna facilmente dominável. (MARCONDES, 1995, p. 22)

Segundo Marcondes, o paradigma racional cartesiano entra em crise primordialmente em função de dificuldades internas. Quando o pensamento se volta para o mundo real, o sujeito pensante do modelo cartesiano não consegue sustentar o grau de certeza. Uma vez que é difícil “explicar o caráter representacional das ideias enquanto revelando-nos a natureza das coisas e, ao mesmo tempo, manter sua validade e sua certeza”. (id, p.23)

Marcondes aponta que a principal dificuldade do paradigma kantiano é o solipsismo, isto é, o sujeito pensante que se isola do real que lhe é externo, fechando-se sobre si, fazendo com que o objeto passe a ser uma simples construção desse sujeito. O solipsismo, assim, impossibilita a distinção entre o verdadeiro e o falso, o real e o imaginário, pois não há instância independente do sujeito.

Para Marcondes, “a primeira tentativa de ruptura do predomínio do paradigma subjetivista, já no século XIX, encontra-se na *reação romântica*, principalmente contra a tradição racionalista”, buscando valorizar o sentimento e a intuição como “formas privilegiadas de relação entre o homem e o real” (id, p. 24).

Contudo, segundo Marcondes, o romantismo apenas dá ao subjetivismo um novo sentido, na medida em que, mesmo valorizando a experiência individual, ainda se mantém, o próprio romantismo, dentro do quadro da filosofia do sujeito. Ainda assim, a visão romântica representa um rompimento com o paradigma anterior por não estar preocupada com a fundamentação epistemológica da Ciência. “Pode-se, com efeito, considerar a crítica de Hegel à filosofia Kantiana como o primeiro questionamento do paradigma subjetivista”, pois vai de encontro ao pressuposto da subjetividade como originária do conhecimento, trazendo a concepção de uma consciência historicamente determinada, constituída e não mais originária.

A respeito desta consciência e da subjetividade, Marcondes diz ainda que:

O problema inicialmente levantado por Hegel diz respeito a esta concepção de consciência e subjetividade, formulada por Kant, qual seja, a de um sujeito concebido como a-histórico, atemporal. Hegel mantém, ao contrário, que a consciência e o sujeito devem ser considerados como formados, ou seja, como resultados de um processo de formação que é, fundamentalmente, um processo de interação da consciência com outras consciências. [...] noção de intersubjetividade. Para Hegel, segundo esta interpretação (Habermas, 1973), a consciência se constitui em um tríplice processo que envolve a *linguagem*, ou seja, a utilização de um sistema simbólico herdado da tradição; o *trabalho*, ou seja, a interação com o mundo natural através da produção dos meios de subsistência humana em suas várias formas históricas, e a *ação recíproca*, ou seja, a interação da consciência individual com as outras consciências. Portanto, é apenas através de um processo essencialmente interativo que a consciência subjetiva se constitui como tal. Este processo envolve o reconhecimento da consciência pelas outras consciências como uma etapa fundamental da sua constituição. (MARCONDES, 1995, p.25)

Também, Marcondes afirma ainda que é “claro que o modelo epistemológico continua a prevalecer em algumas correntes filosóficas do século XIX”, Que a filosofia positivista pode também ser vista como uma continuidade deste modelo. (id, p. 28)

Em suas conclusões, Marcondes diz que podemos caracterizar que vivemos uma crise de paradigmas, uma crise da necessidade e possibilidade de um paradigma hegemônico”, considerando que a filosofia contemporânea é primordialmente um reflexo da crise dos paradigmas subjetivista e racionalista; e que a contraposição a estes paradigmas ainda é bastante influenciada por eles.

Finalmente, aponta Marcondes que muitas vezes, é apenas *a posteriori* que podemos avaliar o sentido do momento em que se vive.

Texto2: “A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma” – Carlos Alberto Plastino

O discurso de Plastino se inicia pontuando que ele não julga suficiente discutir “A crise dos paradigmas”, mas sim uma crise do conceito *de* paradigma e, ainda, o conceito de *crise dos paradigmas*. (Plastino, p.30)

O autor vai à filosofia platônica para trazer o conceito do termo paradigma, qual seja o de “modelo, especialmente modelo eterno e invariável, do qual participam as coisas sensíveis, predominando, não com exclusividade, como o equivalente ao de ideia. A raiz etimológica de ideia procede, em grego, do verbo ver, equivale a visão. Citando Mora, Plastino diz “que não se trata apenas da visão que alguém tem de algo, mas sobretudo do aspecto oferecido pela coisa vista” (MORA, p.1588, apud Plastino, p. 30) .

Plastino vê este duplo significado do termo paradigma como um link para proposição moderna do conceito, representada especialmente por Thomas Kuhn, vinculando esta concepção moderna à da evolução das Ciências, onde a ênfase passa da coisa conhecida ao conhecimento em si. Plastino aponta que a proposta kuhniana caracteriza a evolução das Ciências como uma especialização, uma separação das disciplinas, onde o produtor de ciência despreocupa-se das questões globais e limita-se aos problemas específicos de sua disciplina. Isto dá ao trabalho científico, autonomia em relação às questões culturais, sociais e econômicas em que este trabalho está contextualizado, levando a produção de conhecimentos a ser feita por “acumulação”, ou seja, pela aplicação do novo paradigma a questões e problemas novos. Quando este modelo reiteradamente cessa de solucionar questões relativas a seu próprio âmbito de pertinência, ocorre então a crise do paradigma.

Para Plastino, “o paradoxal neste processo é que, embora as crises dos paradigmas se sucedam sistematicamente, isto acontece não pela iniciativa dos cientistas, mas apesar deles e, por assim dizer, contra a sua vontade” (Prigogine & Stengers, 1990, apud Plastino, p.31).

O cerne da crise do paradigma da Ciência moderna, continua Plastino, são “as relações entre o ser e o advir” ou entre permanecer e mudar. Sob este ângulo, pensa-se a natureza como constituinte de uma ordem, sendo o movimento derivado de leis que constituem esta ordem e explicável por elas mesmas.

Há, segundo Plastino, uma “racionalidade intrínseca” nesta ordem que permite expressá-la matematicamente “reduzindo a dinâmica apreensível em trajetórias determinadas e reversíveis. Assim, a possibilidade de conhecer esta ordem e sua dinâmica viabiliza uma ciência potencialmente onisciente, capaz de calcular uma determinada situação a partir de

qualquer outra, em um dado momento do passado ou do futuro” (id, p.33). Isso faz com que o tempo, o sujeito e a história venham a ser fatores dos quais não se pode prescindir para a compreensão do ser e da transformação e da construção do conhecimento.

Plastino pontua que a Física moderna se transformou em parâmetro para o conjunto da produção de ciência da modernidade. Esta transformação se deu em função da sua visão de natureza interpelar as outras ciências e saberes. Ainda assim, as outras ciências mantêm seus fundamentos e princípios, oriundos das áreas do saber nas quais nasceram.

A irrupção do tempo que deixa de ser observado como um ponto externo de observação de um processo determinístico e reversível, passando a um constitutivo do processo em si, devendo, portanto, ser apreendido como indeterminado, é, na visão de Plastino, o que atravessa a crise do paradigma da Física moderna.

Plastino insiste, no entanto, que:

[...] a inclusão do tempo, da história e do sujeito como atores/construtores não apenas provoca a crise *do* paradigma moderno, mas precipita a crise do conceito mesmo *de* paradigma. [...] derruba não apenas a concepção do real-objetivo (como algo que é), mas também invalida a concepção do saber como reflexo disso, capaz de ser pensado omitindo-se as condições históricas de sua produção. A irrupção do sujeito, isto é, da história, ou seja, do novo, do não-determinado, impõe a mudança radical na compreensão da teoria. [...] deve ser pensada como uma prática social co-construtiva daquilo que advém, prática esta intimamente entrelaçada ao contexto global da sociedade na qual ela é produzida. (id, p.35)

No que diz respeito às Ciências Sociais e sua crise dos paradigmas, Plastino aponta algumas linhas de abordagem:

A primeira abordagem diz respeito o papel de modelo que a Física moderna executou na construção dos saberes sociais e humanos. O autor não faz referência aqui ao que chama de “ingênua pretensão dos autores jus-naturalistas”, que buscam construir um conhecimento do social capaz de atingir o mesmo nível de rigor e exatidão atribuído ao conhecimento matemático. (id)

Sobre esta concepção, Plastino complementa que a a-historicização da experiência humana e a suposição de que as motivações humanas são, foram e serão sempre as mesmas em qualquer sociedade e a pretensão de regulamentar a constituição da organização social com base no estabelecimento de dados naturais do e de seu comportamento são a expressão do cientificismo das Ciências Sociais. (id, p.36)

Outra abordagem proposta por Plastino, cuja importância ele julga impossível de se negar em qualquer análise desenvolvida das Ciências Sociais e da História é a teoria marxista

que serviu de base para diversas práticas sociais. Plastino não tem dúvidas de que mesmo ambigualmente, o pensamento de Marx supera os postulados básicos do pensamento liberal. Rejeitando uma natureza humana sempre igual a si mesma e uma explicação do funcionamento social a partir dos dados dessa natureza, Marx e Engels afirmam que a natureza humana é conjunto das relações sociais que os homens estabelecem entre si e pontuam que a história é o produto da ação dos homens (Marx & Engels, 1977, pp.11-14, 21 e ss. apud Plastino, p. 36)

A ambiguidade a que se refere Plastino reside no fato da teoria marxista estar estruturada num modelo econômico determinístico, sob cuja ótica a evolução da história, em última instância, estaria comandada pelo desenvolvimento das forças produtivas. No entanto, Plastino deixa claro que não ignora o fato de o homem buscar subsistir em todas as épocas e lugares, tampouco que, depois de Marx, tornou-se inviável qualquer análise social que desconsidere as relações entre a reprodução da vida material e qualquer outro fenômeno social, mas também os animais se ocupam da reprodução e a humanidade cria necessidades além do mínimo biológico, o que ele critica é, “a afirmação de que essas necessidades foram sempre e em todo o lugar predominantemente econômicas, o que significa uma extrapolação da História Moderna ao conjunto da experiência humana” (id, p.39)

Plastino lembra ainda que mesmo Marx e Engels se diziam seguidores do iluminismo e que, na concepção de ambos, não há teoria que possa se desvincular do contexto histórico de sua produção.

Para Plastino, tudo (economia, sociedade e o próprio homem) deriva da ação histórica do homem, da reprodução do que existe simultaneamente à criação do novo, que é, em suas palavras, “patrimônio do homem como ser histórico e não apenas natural”, assim, não existindo uma realidade que possa ser entendida como um sistema fechado, o que se deve discutir não é se é mais ou menos pertinente um modelo (paradigma) que reflita esta realidade, antes, se é pertinente o próprio conceito de paradigma. Não é porque se afirma a inexistência de uma verdade que à Ciência cabe conhecer, que se nega possibilidade ou necessidade de construção de uma racionalidade. (id, p.44 e ss)

Plastino propõe, por fim, “algumas linhas de pensamento capazes de orientar o trabalho científico, conquanto não se trate de substituir um paradigma por outro:

A primeira alude à necessidade de que todo trabalho científico explicita os pressupostos ético-políticos que o motivam e que se interogue sobre as consequências globais de seus resultados; a segunda é que se faz necessário

superar o excessivo encastelamento das diversas disciplinas de maneira a tornar possível um olhar múltiplo sobre nossos objetos de estudo e a terceira – e não menos importante – é a urgência de se rever a política e o financiamento das diversas áreas, de maneira a superar o privilégio de que gozam as denominadas Ciências Exatas e Naturais, ainda, a Economia, frequentemente cegas às consequências sociais, éticas e políticas de seu próprio trabalho.(id, p.46)

Texto 3: “Paradigmas em crise e a Educação” – Pedro Benjamin Garcia

Pergunta, Garcia, em seu primeiro parágrafo: “Em que medida a chamada “crise de paradigma” afeta a Educação? (Garcia, p.58)

Para Garcia, “define a Educação, o conhecimento ligado à formação do homem, tendo em vista um modelo, um paradigma. No momento em que este modelo é posto em questão, a Educação fica desorientada [...] Uma orfandade ideológica. O horizonte que existia e já não existe”. Estamos longe, segundo o autor, de Sartre que afirma que “o marxismo é a filosofia insuperável do nosso tempo”. (id)

Segundo o Autor, “os acontecimentos se precipitaram e nossas categorias se tornaram pobres para entendê-los”. O fracasso do socialismo real, o fundamentalismo iraniano, a queda do muro, a implosão dos grandes sistemas, dos modelos, dos blocos, algo anuncia que estamos vivendo outro momento e é rotulado vagamente de “pós-moderno”, embora se tenha no geral uma impressão pessimista, será este um dos lados da moeda? (id).

Há um vazio de ideias? Pergunta Garcia. Ele mesmo responde: “Alguns supõem que sim”, para o pensador português Eduardo Prado Coelho, há que se questionar o significado de “vazio de ideias”, que usualmente está ligado à “crise de paradigmas”. (id, p.59)

Diz Garcia, sobre este vazio de ideias:

Estaríamos sem teto e entre ruínas – para utilizarmos uma expressão que a literatura consagrou. Segundo a perspectiva considerada mais “progressista”, a paisagem depois do comunismo seria a de um deserto que cresce. No limite de todos os dismantelamentos, aguarda-se, em atitude de súplica, a improbabilidade do milagre. Outros, mais conservadores, mais vinculados a uma aristocracia do espírito, veem com verdadeiro horror os nivelamentos e banalizações de uma cultura massificada e de uma escola em incessante degradação. Outros ainda, perturbados com a invasão de uma tecnociência que supõem acéfala, entreveem no horizonte os sinais aterradores do nihilismo e da barbárie. No entanto, através do próprio desastre, nessa perda dos astros reguladores, que todo desastre é, alguma coisa se move que, se nos incitarmos a seguir o fio tênue desse movimento, nos poderá conceder um pouco de alegria e deslumbramento – o enigmático sorriso de um virar de século. (GARCIA, 1995, p.60)

Garcia indaga ainda: “será que as certezas que tínhamos antes, que se revelaram falsas, são melhores do que a incerteza com a qual navegamos atualmente? Perda ou liberação?”(id. p.60), Garcia mesmo responde, que ambas. Como houvesse muita esperança depositada no que passou, houve perda, sendo que a liberação ocorreu porque nos abrimos a novas aventuras, “livres das amarras de um projeto predeterminado por pressupostos rígidos, respaldado em uma legitimidade científica”. (id, p.60)

Mais uma vez citando Eduardo Prado Coelho, Garcia sugere que, na ausência de uma ideia portadora de uma verdade salvadora, talvez estejamos no momento de construirmos “o nosso modelo e itinerário de salvação”. Isto é, “terá chegado o momento de nos assumirmos, sem pai nem mãe ideológicos, com todos os riscos que isto implica. E talvez este seja o nosso temor, nosso desalento”. (id)

Precisamos, segundo Garcia, “exorcizar” a profecia de Nietzsche que diz: “Ai de nós. Aproxima-se o tempo em que o homem não mais arremessará a flecha do seu anseio para além do homem e em que a corda do seu arco terá desaprendido a vibrar!” (NIETZSCHE, s/d, pp. 33-4, apud Garcia, p. 60). Temos de aprender, reaprender constantemente de modo que lancemos a flecha e nosso arco não desaprenda a vibrar, numa constante formação do homem, isso é Educação!

Também Garcia pontua que é importante não esquecer que o objetivo do conhecimento é dialogar com o mistério do mundo e não desvendá-lo. Não se deve perder a ludicidade nem a alegria e o prazer de mergulhar no desconhecido, buscando “respostas parciais, sempre parciais”, ao mesmo tempo em que se deve tentar resolver “os problemas que nos atropelam e ameaçam a nossa própria sobrevivência”. É preciso que haja dignidade para a sobrevivência ter valor, ou seja, é preciso que seja “compartilhada num mundo mais igualitário”. (id, p.61)

Garcia remete a Alice no País das Maravilhas quando ela encontra o gato de Cheshire e lhe pede por um caminho para sair daquele lugar. O gato então retruca que “depende de para onde ela quer ir”, como a menina diz que não importa onde chegará, o gato insiste então que não faz diferença por onde ela irá, ela chegará a algum lugar inevitavelmente, desde que ande durante algum tempo. (pp. 61-62)

O gato diz que não precisamos conhecer o caminho, porque não há apenas um, antes uma pluralidade de caminhos e desconhecidos. É necessário, todavia, escolher um, o que constitui sempre um risco. “Nada nos assegura o resultado do caminho escolhido que, só parcialmente e muito parcialmente, depende de nós”. (id, p.62)

Sobre a opção que se precisa fazer, Garcia esclarece que:

Além disso, esta opção não é abstrata, é necessário construí-la, o que exige um investimento pessoal, uma opção de vida. Nesta construção, nos encontraremos com outros construtores – já que são múltiplos os projetos e os investimentos pessoais – que nos poderão ajudar e nós a eles. Isto exigirá criatividade de todos nós. [...] Aí entra a política, a negociação, o campo do possível, que raramente é o perfil do nosso projeto integral. [...] A pergunta acerca da possibilidade de sermos sujeitos da história não é de fácil resposta. Concretamente, para abordarmos um aspecto deste problema, existe, nas palavras de Castoriadis, “a potência constantemente crescente da tecnologia e o impoder manifesto das coletividades humanas contemporâneas” (CASTORIADIS, 1992, p.77, apud Garcia, p. 62)

Garcia então pergunta “É possível reverter esta correlação de forças?” e responde que lhe parece pouco o esforço a ser feito. Neste esforço, a Educação desempenha um papel importante podendo subjugar-se ao modelo, reproduzindo-o sem críticas ou assumir a busca de alternativas embasando-se numa prática social concreta. Prática esta que, para Garcia, deveria ser pautada em solidariedade, liberdade e igualdade. (p.63)

Para Garcia, a ideia de “faça o que eu digo, não o que eu faço” está fadada ao insucesso. O dizer deve estar pautado no que se faz e nos seus consequentes caminhos e descaminhos, resultando no aprendizado e na possibilidade de mudança para o novo. É preciso que a Educação, que ocorre em múltiplos e diversos locais, seja disseminada no campo social, para que “as experiências possam ser trocadas em um processo criativo de mútua realimentação”. Isto vai de encontro à ética excludente, competitiva e predatória do nosso atual modelo de sociedade. “A Educação não pode ser pensada senão interagindo com o Universo”, uma vez que tem a pretensão de construir “um homem fraterno, solidário, tolerante e aberto à alegria de novas experiências”. (id, pp. 63-64)

Garcia ressalta que a crise de paradigmas se restringe a um pequeno grupo intelectual, sendo que, provavelmente, 95% da população sequer conhece o significado do termo “paradigma”.

Garcia encerra reproduzindo um texto de Castoriadis, intitulado “Via sem saída?”, que julga ter a ver com a Educação:

Os perigos enormes, o próprio absurdo contido no desenvolvimento feito em todas as direções e sem nenhuma verdadeira “orientação” da tecnociência, não podem ser descartados por “regras” decretadas de uma vez por todas, nem por uma “companhia de sábios” que só poderia tornar-se instrumento, senão mesmo sujeito, de uma tirania. O que é exigido é mais do que uma “reforma do entendimento humano”, é uma reforma do ser humano enquanto ser social-histórico, uma ética da mortalidade, uma auto-ultrapassagem da Razão. Não temos necessidade de alguns “sábios”. Temos necessidade de

que o maior número adquira e exerça a sabedoria – o que, por sua vez, exige uma transformação radical da sociedade como sociedade política, instaurando não somente a participação formal, mas também uma paixão de todos pelas questões comuns. Ora, seres humanos sábios é a última coisa que a cultura atual produz. – Então, o que você quer? Mudar a humanidade? – Não, alguma coisa mais modesta: que a humanidade se transforme, como ela mesma já fez duas ou três vezes. (CASTORIADIS, 1992, p. 107). (pp. 65-66)

1.2 Trabalhos do site Scielo

1.2.1 “A crise ambiental e o papel da Educação: um estudo fundado na ontologia marxiana” – Susana Jimenez; Emanoela Terceiro⁹

O artigo está vinculado a uma pesquisa que analisa sob a ótica da crítica marxista, os paradigmas educacionais vigentes, ensaiando, nesse contexto, de modo mais particular, uma primeira aproximação com a Educação Ambiental.

Para a pesquisa, assume-se o marxismo em sua dimensão ontológica, que, segundo as autoras, “permite compreender a essência onto-histórica do homem, fundada no trabalho, pelo qual este transforma o meio natural, cria o novo e, ao mesmo tempo, se cria como ser radicalmente novo: o ser social”. (Tertulian 1996, p. 94, apud Jimenez e Terceiro, p. 2) Sob este prisma, a pesquisa se dá através da dialética articulação materialidade-consciência, objetividade-subjetividade. Pontuam ainda, Jimenez e Terceiro, que a reprodução social assume formas e direcionamentos distintos devido às necessidades geradas no percontexto das da história”. (Jimenez e Terceiro, p.2)

Isso não tira, segundo Jimenez e Terceiro, o papel do homem como sujeito de seu devir, uma vez que complexos de mediações são sempre sintetizadores das relações objetividade-subjetividade, sem obscurecer a garantia do homem de escolher entre alternativas possíveis.

“A ontologia marxiana revela, com efeito, a dupla dimensão do trabalho, negando, por um lado, que este se reduza irremediavelmente ao trabalho abstrato, sua atual forma histórica, assumida sob o capital; e apontando, por outro, as possibilidades e condições de superação da alienação no horizonte da emancipação plena dos homens”. (id)

⁹ JIMENEZ, SUSANA; TERCEIRO, EMANOELA. A crise ambiental e o papel da Educação: um estudo fundado na ontologia marxiana, Educação em Revista, Dez 2009, Volume 25 Nº 3 Páginas 299 – 325 (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300015&lang=pt), acessado em Junho/2016

Para as autoras, uma investigação baseada na ontologia marxiana interconecta a evolução científico-tecnológica às necessidades de acumulação e lucro, uma vez que esta evolução se situa no âmbito da atividade social humana.

No que toca à crise ambiental, Jimenez e Terceiro contextualizam que em 1866, o cientista alemão Ernest Haeckel cunhou o termo ecologia como proposta de uma nova disciplina a fim de estudar, no âmbito da biologia, as relações das espécies animais entre si e entre o ambiente orgânico e inorgânico. Entendem as professoras que esse termo não se deteve unicamente sobre a intenção do proposto por seu idealizador e tomou maiores proporções, fazendo com que a Ecologia extrapolasse a esfera das atividades académicas, chegando a movimentos sociais e discursos ao redor do mundo, muitas vezes com expressão política.

Em face desta amplitude, Jimenez e Terceiro citam Lago e Pádua (2006), indicando que estes últimos admitem que o número de pessoas interessadas na ecologia cresce juntamente com os debates políticos e alterações comportamentais em diferentes grupos sociais, frente ao problema. Em última análise, gerados pela incerteza de esgotamento dos recursos naturais.

Jimenez e Terceiro ressaltam que o mundo despertou para o perigo da ação do homem sobre o seu meio ambiente, destacando, dentre fatos e publicações, a fundação do Greenpeace¹⁰. Outros fatos importantes são criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), em 1972, a primeira conferência mundial, a RIO-92 e a massificação do termo “ecodesenvolvimento”, tudo isto fazendo com que o desenvolvimento sustentável passasse a ser o novo paradigma para a sociedade e a economia se relacionarem com a natureza, de forma que a Educação não poderia deixar de ser afetada por estas mudanças. Com efeito, as autoras pontuam que a educação ambiental¹¹ passou a ser fundamental na formação dos cidadãos a partir da década de 60 do século passado, oriunda dos estudos ambientais¹² do fim da 2ª Guerra Mundial.

Para as autoras, “o campo ambiental abraça um renque de práticas pedagógicas, religiosas e culturais que, ao se organizarem, conseguem coadunar grupos variados de indivíduos e propagar conceitos sobre temas ambientais”, sendo possível “nesse sentido de

¹⁰ O Greenpeace é um grupo mundialmente reconhecido de ativistas em favor da ecologia fundado em decorrência de um protesto da tripulação do navio Phyllis Cormack, em setembro de 1971 contra testes nucleares levados a cabo pelos Estados Unidos

¹¹ Em março de 1965, a expressão environmental education (educação ambiental) é utilizada pela primeira vez na Conferência em Educação da Universidade de Keele, na Grã-Bretanha.

¹² A expressão environmental studies (estudos ambientais) penetra no vocabulário dos profissionais do ensino na Grã-Bretanha, em 1945, conforme reporta Dias (2004).

formação de campos de relações sociais em torno da questão ambiental, é possível pensar a noção de sujeito ecológico”. (Jimenez e Terceiro, p.4)

Sauvé (2005, p.17 apud Jimenez e Terceiro, p. 4) argumenta que é necessário, a despeito da centralidade da Educação como “promotora das melhorias da nossa relação com natureza”, a elaboração de “um mapa deste território pedagógico”.

De acordo com Gadotti, ao se falar em educação sustentável, já há processos formais e informais, para além da salas de aula de escolas e universidades, criando nas pessoas a consciência do problema de degradação do meio ambiente. É esta consciência dada a um número cada vez maior de pessoas, via educação que permitirá o desenvolvimento de um processo mais sólido para melhoria das condições econômicas, políticas e sociais(GADOTTI, 2000, p. 87 apud Jimenez e Terceiro).

As autoras pontuam, falando sobre a crítica do marxismo à questão ambiental e à ecopedagogia, que é lugar-comum alegar que tantas transformações no mundo do trabalho, ocorridas, com maior ênfase, desde meados dos anos setenta do século passado, puseram em xeque o pensamento marxista e suas enunciações a respeito da centralidade do trabalho assalariado e do lugar da luta de classes no entendimento da sociedade atual. (Jimenez e Terceiro, p. 8)

Contudo, de acordo com Foster, em nenhum momento de sua análise, Marx simplesmente ignorou o domínio da natureza exterior. Apenas, quando desenvolveu o materialismo histórico, Marx tendeu a mencionar a natureza, incorporada à história humana, considerando que se tornava cada vez mais difícil encontrar natureza intocada pelo homem. (FOSTER, 2005, p. 164, apud Jimenez e Terceiro, p.8)

Simultaneamente, Mészáros, insere a Educação no contexto da crise que o meio ambiente e os meios de produção atravessam: é nesse quadro de crise que a educação deve ser pensada, uma vez que o trabalho, que é a matriz do mundo, está em crise. (Mészáros, 1998:2003 apud Jimenez e Terceiro, p.11)

Jimenez e Terceiro concluem o trabalho dizendo que:

Sem dúvidas, a alternativa de mudança nas relações sociais de produção é tipicamente deixada de lado nas elaborações relativas ao pensamento e às políticas vigentes em torno da sustentabilidade, aí incluída a educação sustentável ou ecopedagogia. Desse modo, o apelo a um novo paradigma de sociedade e de educação estende um manto de silêncio sobre a necessidade de superação da propriedade privada que, não haveria como negarmos, avança com crescente avidez sobre os recursos do planeta. Assim, tais projetos de mudança giram nos contornos da ciranda das próprias relações

capitalistas, sem levar em conta que estas colocam limites estruturais insuperáveis à efetivação do ecodesenvolvimento - e, por derivação, da ecopedagogia. Em suma, as vozes críticas que se levantam em favor da salvação do planeta, conquanto legítimas, não transcendem, via de regra, o nível das manifestações fenomênicas, desocupando-se do exercício de arrancar pela raiz os determinantes do real. (Jimenez e Terceiro, p. 12)

1.2.2 “A crise dos paradigmas e a emergência da reflexão ética, hoje” – Roberto Romano¹³

O artigo analisa os paradigmas mais influentes na história do pensamento moderno, sobretudo nas doutrinas hegelianas e marxistas sobre a sociedade e a ética. Seu alvo é apresentar dúvidas sobre o próprio conceito de "paradigma", tal como ele é aceito e veiculado nas chamadas "ciências" sociais brasileiras.

Romano pontua que nos séculos XVII e XVIII, de Pascal até Rousseau, incluindo Diderot, o livro das *Moralia* foi um modelo de pensamento decoroso e rigorosamente ético e lógico. A cura da palavra, e através da palavra, tem sido, desde milênios, um tormento dos filósofos. (Romano, p.1)

O autor contextualiza que paradigma surge num campo da língua antiga que liga a *deiknumi*, cujo sentido é “mostrar”, “demonstrar”, “indicar”. Quando acrescido da partícula “para”, significa “mostrar, fornecer um modelo”. Termo importante na técnica dos oradores (id, p.2). Na Antiguidade, a noção de paradigma cobria campos hoje distantes da ciência, da técnica, das artes. O termo recebeu da filosofia diversos estatutos, todos importantes para as atitudes éticas herdadas por nós.

Para Romano, desde Platão aos dias atuais, as teorizações sobre a natureza apóiam-se em dois paradigmas, um de analogia ao corpo humano e outro de analogia a instrumentos produzidos pelo homem, seja pela idealização do universo como um gigantesco organismo ou pela visão do Cosmo como uma máquina criada por uma divindade, uma linha de pensamento excluindo ao máximo a outra. Para um mecanicista, organismos são máquinas de perfeito funcionamento, enquanto que para o organicista os processos das coisas físicas é que serão rudimentos de organismos.

Na passagem dos séculos XIX para XX, surgem pensamentos heurísticos como transcendência aos paradigmas mecanicista e orgânico, diz Romano. De toda sorte, uma

¹³ ROMANO, ROBERTO. A crise dos paradigmas e a emergência da reflexão ética, hoje, Educação & Sociedade, Dez 1998, Volume 19 Nº 65 Páginas 65 – 100 (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400003&lang=pt), acessado em Junho/2016

análise dos novos paradigmas não pode ser feita, deixando-se aqueles de lado estes últimos. No início da era moderna, com o advento dos computadores e de recursos complexos para expressão do pensamento em nível planetário, buscaram-se novos modelos, não importando se são antropomórficos (orgânicos) ou instrumentais (mecanicistas).

Nas palavras de Romano, “Arte, poesia, romance, filosofia, ciências, conhecimentos tecnológicos, tudo isso se reúne na fenomenologia da consciência imersa no mercado, onde o indivíduo perde seu estatuto de sujeito livre, de criador, para se pensar como certa mercadoria a mais, a força de trabalho”. (id, p.8). Segundo Romano, os paradigmas orgânico e mecanicista ainda são a base dos novos paradigmas e Marx funde os dois em sua escrita e incorpora, negando a transcendência do pensamento sobre o trabalho, novos paradigmas, como por exemplo o modelo químico¹⁴.

Romano destaca o quimismo nos pensamentos de Marx e de Hegel, citando que ambos usam com frequência o termo “dissolução” em suas análises da sociedade e da relação entre os indivíduos. O todo existe apenas através do individual, quando o indivíduo se apóia sobre si mesmo, negando o universal, ocorre a corrosão, a dissolução do “Todo”. O Estado representa o todo, sendo possuidor de força física e de constrangimento espiritual, o indivíduo pode aderir ao estado seja por uma simples submissão ou por um recolhimento livre, pensado. (Hegel apud Romano, p. 9)

O dito hegeliano, “A verdade é o todo”, é então destacado por Romano, para indicar que o coletivo age como uma roda que move o individual, alimentando-se um do outro, o indivíduo que delira, ou seja, que se desliga do coletivo, dissolve o social. Na sociedade moderna, contudo, “o bem e o mal ou a consciência do bem e do mal, nobre e vil, são desprovidos de verdade, todos esses momentos se pervertem uns nos outros e cada um deles é oposto de si mesmo”. (id)

Romano vê, neste ponto, uma separação entre Marx e Hegel. Marx prevê, para a sociedade capitalista um momento de absoluta dissolução. Sobre esta previsão de Marx, Romano cita um trecho de O Capital¹⁵:

todas as relações sociais sólidas tornaram-se enferrujadas; com seu cortejo de concepções e intuições, elas se dissolvem¹⁶ [...] as que subsistem

¹⁴ O quimismo é um sistema de relações que se aplica em todos os domínios da natureza e do espírito, e que consiste nisto: os objetos que ele comporta entretêm, uns com os outros, relações que são as dos termos do juízo: eles devem exprimir sua identidade real na universalidade que os põe como tais. (Labarière, 1981 apud Romano, p. 9)

¹⁵ Obra prima do filósofo alemão Karl Marx, 1867, onde o autor apresenta as raízes das causas das desigualdades sociais e do Capitalismo.

¹⁶ Allefesten [...] Verhältnisse [...] werden aufgelöst – Todas as relações fixas são dissolvidas.

envelhecem antes mesmo de esclerosar. Tudo o que era estabelecido e estável evapora; tudo o que era sagrado se profana. Os homens são finalmente, constrangidos a considerar com um olho desiludido o lugar que eles ocupam na vida e nas suas mútuas relações. (Marx apud Romano, p.10)

Para Romano, a solução para o problema, apontada por Marx, está justamente na dissolução. O trabalhador oprimido pela burguesia não verá saída que não se transformar em cidadão preparado para cumprir funções sociais diferentes do trabalho. Sob esta ótica, O Capital oferece uma perspectiva otimista, uma vez que não vê a humanidade enfrentando um problema insolúvel, a indústria adquire aqui um caráter “educador” e libertário, o oprimido pressupõe o livre, ou seja, o negativo necessita do positivo. (Romano, p. 10)

Romano esclarece que “insistiu” em pontuar a visão de Marx por acreditar que após a queda do comunismo soviético, tornou-se comum enterrar o pensamento marxista junto com os escombros do muro de Berlim. Portanto, crê que o paradigma defendido pelo pensador alemão ainda há de ser julgado, com o tempo, de forma neutra, reconhecendo-lhe a importância, sem encará-lo como uma proposta totalitarista nem como uma coleção de dogmas próxima de uma religião.

Do outro lado do pensamento marxista, Romano vê uma cultura da direita, preocupante quando presente no estudo atual da ética, uma vez que remete (tal cultura) às barbáries do pensamento nazista, enxergando “doenças” no organismo social que necessitam de cura. Construído, portanto, sobre o paradigma orgânico, este pensamento ganha força nas análises dos séculos XIX e XX da cultura antiga, que serviram de instrumento para a hegemonia colonialista, imperialista e totalitária.

Hoje, porém, diz Romano, com a evolução tecnológica, científica e artística, surge espaço para se buscar o rompimento dos paradigmas orgânico e instrumental, pensadores oriundos de várias partes do mundo, reúnem-se não mais para lamentar a perda de paradigmas anteriores e sim, para discutir modelos de percepção social, visando a novos paradigmas, condizentes com os novos tempos.

Romano encerra retomando o início, pontuando que as palavras necessitam dos paradigmas ou são apenas cascas, vazias, sem conteúdo. Reforça que os exemplos utilizados pela filosofia em suas reflexões éticas, sejam eles orgânicos ou mecanicistas, têm origem nas artes. É a proximidade da arte e da ciência, diz Romano, que devemos tentar retomar. A produção de conhecimento e de ciência pode ter muito de arte, uma vez que a imaginação vem antes do entendimento e, quando não é possível o entendimento, que seja possível, ao menos, alimentar-se a imaginação.

Cabe encerrar este sub-item com a frase de Romano em seu trabalho: “Boa parte da crise dos paradigmas, hoje, deve-se talvez ao excesso de imagens e à carência de imaginação.” (id, p.13)

1.2.3 “A crise dos paradigmas e o marxismo entre os pesquisadores em trabalho e educação em universidades brasileiras” – Maria Onete Lopes Ferreira¹⁷

As transformações capitalistas, especialmente aquelas delineadas a partir da última década do século XX, visíveis, sobretudo, no âmbito da economia, resultaram numa contrapartida das áreas do pensamento. Desde então as reflexões teóricas vêm marcando a história com o despontar de novas formas de pensar. As análises econômicas, políticas, sociológicas, históricas, queiramos ou não, jogam-nos na cara tais mudanças.

Inegavelmente, a atividade intelectual vive hoje uma reviravolta. A todo momento e em qualquer lugar nos deparamos com obras cujas abordagens fazem referências aos tempos atuais como um novo tempo, uma nova era. Uns afirmam que não há mais história, outros decretam o fim da geografia, e há os que batizam os novos tempos como tempos da pós-modernidade.

O certo é que a história mudou. A mudança foi tão rápida e inesperada que até o novo século parece ter antecipado sua chegada. O fenômeno chamado globalização e o conjunto das mudanças no seio da indústria levam o mundo à convivência com um progresso tão contínuo que o "novo" já nasce velho. Essa forma de progresso, segundo alguns teóricos, remete ao passado a filosofia da história, as metanarrativas, as ideologias, a utopia e a própria modernidade.

Em meio a esse cenário, assiste-se também a uma mutação ideológica do perfil intelectual. Faz-se presente na literatura e na academia uma revisão de posturas teóricas e o nascimento de novas teorias que desautorizam, sobretudo, aquele pensamento que se convencionou chamar de marxismo. A imagem do intelectual politicamente comprometido com os interesses das chamadas classes populares, tradicionalmente conhecidos como intelectuais marxistas (progressistas ou de esquerda), que nos anos de 1980 marcou minha passagem pela universidade, ficou no passado, na memória para alguns. O antigo compromisso político diluiu-se para a maioria e as teorias são outras. A tradição marxista que fincou terreno

¹⁷ FERREIRA, MARIA ONETE LOPES. A crise dos paradigmas e o marxismo entre os pesquisadores em trabalho e educação em universidades brasileiras, Revista Brasileira de Educação, Dez 2002, N° 21 Páginas 75 – 89 (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300007&lang=pt), acessado em Junho/2016

na academia vai cedendo muito espaço para as análises fragmentadas, fortuitas, efêmeras, particularizadas. A escola não é mais a mesma, a universidade também é outra. Nasce desse cenário a inquietação aqui teorizada. Porém, cabe lembrar que ainda há excelentes obras e intelectuais de cunho marxista.

O cerne do texto se refere, então, diz Ferreira, ao que se pode denominar de crise nas ciências, especialmente nas Ciências Humanas. Essa crise disseminou um problema de urgência literária pela decretação de *fins*, sendo a solução o uso de argumentos em defesa do *novo*, revestido com os prefixos *neo* e *pós*. (Ferreira, p. 2)

Ferreira destaca então, dentro da crise, o abandono da teoria marxista pela maioria intelectuais, acentuado a partir da década de 80, pontuando que, inserido no debate educacional, este abandono se concretiza numa sociedade cada vez menos justa para os que se preocupam a respeito da participação da escola.

Do ponto de vista epistemológico, Ferreira indaga se o materialismo, que sustenta o pensamento marxista, não teria sido justamente o que causou a fraqueza de seus fundamentos. O que inquieta Ferreira é que os teóricos pós-modernistas estejam perdendo a preocupação com a fundamentação das suas proposições.

Ferreira destaca então, nas tendências da percepção de realidade do pensamento pós-moderno, duas perspectivas: uma que sustenta a premissa de que o conhecimento pode prescindir, atualmente, de uma fundamentação segura, sendo as teses de Lyotard um exemplo desta perspectiva. Para Lyotard, o saber se tornará cada vez mais mercantil, em função da maior circulação oriunda da utilização da informática. (Lyotard, 1989 apud Ferreira, p.4)

A outra perspectiva apontada por Ferreira, da qual Vátimo pode ser considerado um dos expoentes, postula que, diante dos avanços tecnológicos, perde o sentido a noção de historicidade presente no pensamento moderno. Essa a-historicidade possibilita que o homem seja pensado de forma não-metafísica, não-platônica, uma vez que a pós-modernidade é também pós-metafísica. (Vátimo, 1996 apud Ferreira, p.4)

Com respeito a uma abordagem marxista na pós-modernidade, Ferreira destaca Jameson, que caracteriza o fenômeno pós-moderno segundo a lógica cultural do *capitalismo tardio*¹⁸. Jameson propõe que se tome a pós-modernidade como uma tentativa de apreender historicamente o presente, considerando que se vive uma época marcada pelo esquecimento histórico. (Jameson, 1997 apud Ferreira, p. 5).

¹⁸ Para Jameson, o capitalismo em sua fase atual

Em sua pesquisa, Ferreira, acaba por descobrir que o marxismo ainda está presente de forma muito mais forte do que sua hipótese suspeitava nos trabalhos dos pesquisadores cujas teses de pós-graduação em Educação referem-se a Trabalho e Educação, apontando que, a despeito do peso da *moda* pós-moderna, o marxismo resiste para indicar que ainda é um paradigma forte na busca por uma sociedade mais justa.

Ferreira pontua que, com efeito, há a necessidade apontada por vários pensadores pós-modernos de uma revisão do marxismo, todavia diante de um cenário mais e mais adornado por ideologias burguesas, os ensinamentos de Marx e de todos os que depois dele ofereceram uma visão crítica do capitalismo serão sempre bem-vindos para fundamentar a produção de conhecimento.

Para fechar seu trabalho, Ferreira cita Hobsbawn, quanto aos ensinamentos de Marx:

Enquanto o capitalismo for suscetível a críticas, o marxismo poderá ser transformado, mas é impossível que desapareça. Afinal, as modas intelectuais mudam e muda o ponto de equilíbrio do debate entre os estudiosos. Todavia é extremamente improvável que o posto obtido por Marx no universo intelectual do nosso século, o estímulo encontrado por muitos intelectuais no marxismo e as discussões desenvolvidas em torno dele não prossigam no futuro, a menos que sejam destruídos todos os livros ou a civilização humana seja aniquilada em sua forma atual (Hobsbawn, 1983 apud Ferreira, p. 10)

1.2.4 “Educação do MST e crise do paradigma moderno de ciência” – Rui Mesquita; Gisele do Nascimento¹⁹

O texto analisa o princípio da alternância adotado pelo PRONERA nas práticas pedagógicas do MST, assumindo-se que tais práticas interpelam a tentativa do pragmatismo de harmonização entre indivíduos.

Os autores começam pontuando que é comum que teóricos do campo da didática digam ser necessário prestar atenção à singularidade de cada ambiente escolar. Alguns destes teóricos chamam a atenção para o risco "de se incorrer num abstracionismo que exclui do campo analítico processos educativos reais de interação" (Mesquita e Nascimento, p1).

Ainda segundo Mesquita e Nascimento, Ferraço aposta na construção de uma cidadania contra-hegemonica, investindo numa perspectiva que enfatiza um possível fazer educativo,

¹⁹ MESQUITA, RUI GOMES DE MATTOS DE; NASCIMENTO, GISELE WANESSA DO. Educação do MST e crise do paradigma moderno de ciência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2014, vol.19, n.59, pp.1077-1099. (http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000900013&script=sci_abstract&tlng=pt), acessado em Junho/2016

crítico e criativo, onde não há prescrição do currículo. Esta postura tem afinidade eletiva com a perspectiva construtivista, uma vez que esta última adota uma ontologia relativista, presumindo a existência de múltiplas realidades. (Ferraço, 2008 apud Mesquita e Nascimento)

Mesquita e Nascimento contextualizam seu pensamento dizendo que num plano filosófico, o ensino brasileiro é fundamentalmente estruturado no escolanovismo²⁰, um movimento que surgiu sob as premissas do liberalismo e que abrangeu correntes de pensamento fundadas na fenomenologia²¹ e no pragmatismo americano²². É importante ainda evidenciar o conceito de experiência, cuja perpetua reconstrução e redireção são própria razão de ser do fazer educativo. A escola deveria ser uma espécie de pequena comunidade simplificada, responsável pela direção da experiência das novas gerações. Dessa forma, experiência e tecido social estariam intimamente vinculados, fazendo com que a educação tivesse por finalidade criar cidadãos democráticos. Estes cidadãos tornariam democráticas as instituições e a própria sociedade. (id, p. 2)

É fundamental que ocorra no meio educativo, um ambiente de integração social, de harmonização de tendências em conflito e de larga tolerância inteligente e hospitaleira. O tecido social é ameaçado pelas influências antagônicas e pelos isolamentos familiares ou religiosos, pelo espírito de clã ou de partido. (Teixeira, 1971 apud Mesquita e Nascimento, p. 2)

Para Mesquita e Nascimento, Teixeira²³ tentou articular de modo harmônico o indivíduo e a sociedade através da experiência, sem romper com os polos paradigmáticos da ciência moderna, para tanto desautorizou nos meios educativos o investimento em interesses vinculados a ideais específicos e conflituosos na sociedade.

Contudo, dizem Mesquita e Nascimento mais adiante que, o tom matemático de formalidade da lógica é abalado no momento em que as Ciências Humanas se tornam receptivas a abordagens diferentes, de modo que quando o saber se aproxima da opinião, não

²⁰ O movimento educacional denominado Escola Nova surgiu no início do século XIX (1822), introduzido no Brasil por Rui Barbosa, em consequência da democratização e universalização do ensino, assim como do desenvolvimento das ciências auxiliares. Em sua fundamentação dois pontos se fazem ressaltar: a preparação do homem para a indagação e resolução de seus problemas e uma nova visão de como a criança aprende-agindo, experimentando e vivenciando. (<http://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>).

²¹ Fenomenologia é o estudo de um conjunto de fenômenos e como se manifestam, seja através do tempo ou do espaço. É uma matéria que consiste em estudar a essência das coisas e como são percebidas no mundo. (<https://www.significados.com.br/fenomenologia/>)

²² Pragmatismo é uma doutrina filosófica cuja tese fundamental é que a ideia que temos de um objeto qualquer nada mais é senão a soma das ideias de todos os efeitos imaginários atribuídos por nos a esse objeto, que passou a ter um efeito prático qualquer. (<https://www.significados.com.br/pragmatismo/>)

²³ Anísio Spínola Teixeira, educador Brasileiro, tornou-se Secretário da Educação do Rio de Janeiro em 1931 e realizou uma ampla reforma na rede de ensino, integrando o ensino da escola primária à universidade.

há como evitar os interesses conflitantes, invalidando a pretensão de Teixeira de um ambiente escolar livre de influências antagônicas.

Mesquita e Nascimento não descartam "o vínculo construtivista entre a experiência e a estruturação social", contudo, propõem uma investigação em dimensão coletiva deste vínculo. Isto considerando que o MST necessita de um meio educacional diferenciado, qual seja uma escola *do* campo e não meramente *no* campo, possibilitando diferenciadas estratégias políticas e importantes abordagens metodológicas. Vale dizer que problematizar a abordagem construtivista do conceito de experiência necessita de um questionamento com relação o posicionamento da escola em relações mais amplas de poder, gerar uma análise minuciosa dos constrangimentos antepostos ao desejo de universalização de quaisquer discursos. (Mesquita e Nascimento, p. 4)

Para Mesquita e Nascimento, a noção de experiência como processo de articulação entre o epistemológico e o ontológico perpassa o conjunto de princípios filosóficos e pedagógicos que abrangem a ação político-educativa. É assim que o Movimento frisa em várias passagens de seus documentos uma necessária interdependência entre teoria e prática, considerando que os princípios não antecederam às práticas, antes, eles são o resultado de práticas realizadas, de experiências acumuladas.

Analisando documentos do Movimento, Mesquita e Nascimento encontraram a metáfora da "picada". Nela, o conhecimento pode ser comparado a uma picada que se abre no mato, as primeiras pessoas abrem o caminho devagar, testando, desviando e se estas pessoas deixarem marcas no caminho, referências, tais marcas servirão de guia para os próximos caminhantes, que poderão por sua vez, encontrar desvios, atalhos, refazer a picada de acordo com sua própria forma de caminhar por ela, deixando novos marcos que serão utilizados por outros caminhantes e assim sucessivamente.

Desta metáfora, Mesquita e Nascimento deduzem que o processo de produção de conhecimento do MST mantém a dicotomia sujeito/objeto, na medida em que enxerga este processo (abrir a picada) como sendo o objeto da ação do sujeito (caminhante).

Os autores destacam que no paradigma da produção de conhecimento do MST o Sujeito Sem Terra é dotado de uma consciência intencional que, conquanto numa dimensão coletiva, permite-lhe manter sua identidade. É no âmbito quase exclusivo desse Sujeito que são decididos o antes e o depois da narrativa do processo de produção de conhecimento. Dessa dicotomia²⁴ sujeito/objeto decorre uma noção de cumulatividade do conhecimento. Sob esta

²⁴ [Lógica] Divisão de um conceito em dois outros que abrangem toda a sua extensão.
<https://www.priberam.pt/dlpo/dicotomia>, acessado em Dez/2016.

ótica, o sujeito é coeso e o legado dos primeiros caminhantes não é rígido, permitindo improvisações e inovações.

Esta ideia do legado flexível e aberto ao imprevisto e à inovação (e que gera a cumulatividade do conhecimento) se contrapõe, segundo Mesquita e Nascimento, ao processo de produção de conhecimento na escola tradicional. Se aplicada a metáfora da picada à escola tradicional, os caminhantes pioneiros deixariam marcos rígidos que deveriam ser seguidos à risca pelos caminhantes seguintes.

Mesquita e Nascimento iniciam sua conclusão falando sobre a ação educativa baseada na experiência:

A ação educativa, uma vez constitutiva de sujeito político, sem essência identitária, tem sua dimensão criativa inscrita em processos interativos (locais). Esses processos, para serem pensados em perspectiva contra-hegemônica, através do conceito de experiência, não podem vincular-se organicamente (em perspectiva sistêmica ou dialética) às lógicas hegemônicas inscritas no tecido social.

Dizem Mesquita e Nascimento que, quando o processamento da experiência é analisado por meio do entendimento de que os discursos são práticas bidimensionais, envolvendo a linguística e o social, a presença do conflito na ação educativa demanda uma busca por espaços sociais alternativos. Esses espaços são relacionais e para manter um *éthos*²⁵ tem de perpassar várias esferas e dimensões sociais, remetendo à existência de múltiplas realidades. Os valores resultantes destas múltiplas realidades direcionam para uma retórica generalizada que se contrapõe a uma racionalidade superior que tudo engloba, presente na forma como se estruturou o nosso sistema de ensino, tornando difícil que sejam pensadas estratégias de abordagem do conhecimento, no contexto do Movimento, sem um questionamento radical da forma escolar hegemônica da sociedade.

1.2.5 “Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas” – Gilberto Lacerda dos Santos²⁶

Este texto de Santos objetiva configurar a crise paradigmática em torno da ruptura entre a sala de aula presencial e a sala de aula virtual, considerando a emergência da sociedade da informação, pontuando que pesquisadores em todo o mundo tem como objeto questões

²⁵ Conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região

²⁶ SANTOS, GILBERTO LACERDA DOS. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas, Educação e Pesquisa, Ago 2011, Volume 37 Nº 2 Páginas 307 – 320. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000200007&lang=pt, acessado em Junho/2016.

oriundas do desafio proporcionado pelas novas possibilidades de ensino e aprendizagem através do meio virtual e que cada professor hoje, a seu modo, preocupa-se em entender o modo de funcionamento das relações educativas delimitadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação e expressão.

Para Santos, esta necessidade de entender os processos do ambiente virtual de aprendizagem-ensino, seja através de investigação teórica, seja empiricamente, é vital para a invenção de uma nova escola, calcada em uma nova orientação do trabalho pedagógico, de modo que a sala de aula renovada continue a cumprir seu papel.

O trabalho de Santos se baseou em quatro questões concernentes ao que ele chamou de “rompimento de paradigmas no processo de ensino e aprendizagem no meio virtual”: 1) Quais são os novos formatos para a sala de aula virtual? 2) Quais estratégias pedagógicas mostraram-se adequadas para nortear o trabalho docente na sala de aula virtual? 3) Quais materiais didáticos inovadores são condizentes com o trabalho docente na sala de aula virtual? e 4) Quais novos papéis docentes surgem no contexto da sala de aula virtual?

Santos cita Pierre Lévy²⁷ para contextualizar o quadro teórico em torno da sala de aula virtual:

No limite, só há hoje um único computador, um único suporte para texto, mas tornou-se impossível traçar seus limites, fixar seu contorno. É um computador cujo centro está em toda a parte e a circunferência em nenhuma, um computador hiper-textual, disperso, vivo, pululante, inacabado, virtual, um computador de Babel, o próprio ciberespaço²⁸ [...] No ciberespaço, como qualquer ponto é diretamente acessível a partir de qualquer outro, será cada vez maior a tendência de substituir as cópias de documentos por ligações hiper-textuais: no limite, basta que o texto exista fisicamente uma única vez na memória de um computador conectado à rede para que ele faça parte, graças a um conjunto de vínculos, de milhares ou mesmo de milhões de percursos ou de estruturas semânticas diferentes. (LÉVY, 1995, apud Santos, p.4)

Santos conjectura que não há, como é comum se supor, oposição entre o real e o virtual. Com efeito, as ações e interações do ciberespaço são bastante reais, suscitando a modificação e a própria estrutura do pensamento humano. Esse movimento afeta toda a sociedade e, dado que a educação deve preparar o indivíduo para autonomamente ser capaz de buscar informações para transformar no conhecimento de que ele necessite, quando ele necessite e de modo mais criativo possível. Deste modo, a escola tradicional, com seu material didático

²⁷ Pierre Lévy, professor da Universidade de Paris e um dos principais pensadores mundiais das relações entre desenvolvimento humano e internet.

²⁸ O ciberespaço é "o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores". (Lévy 1999, p. 17)

estático, centrada na ação e no conhecimento do professor, funcionando linearmente, não resiste incólume.

Santos ressalta que, apenas adotar novas tecnologias de informação e comunicação e expressão não necessariamente implica transformar qualitativamente a Escola e propõe um último questionamento: quais paradigmas devem ser rompidos para que se possa avançar rumo à sala de aula virtual?

Evidentemente, diz Santos, essa é uma pergunta bastante ampla, mas pretende contribuir para a resposta afirmando e reafirmando que existe um conjunto de elementos definidores da sala de aula virtual capazes de fazer com que ela propicie aos docentes e discentes uma experiência única, prazerosa, eficaz e eficiente e, mais importante, totalmente adequada à dinâmica da sociedade da informação. Esses elementos são revolucionários e encerram a própria engrenagem do processo de mudança discutido por Santos. São eles, os elementos revolucionários prescritos, os conceitos de comunidade de aprendizagem em rede, de trabalho colaborativo, de horizontalização da relação educativa, de materiais didáticos dinâmicos e de mediação pedagógica fundamentada na interatividade. (Santos, p.8)

Para Santos, para a Escola adotar esses conceitos é necessário se distanciar dos procedimentos tradicionais que já são inoperantes na própria educação tradicional. Assim sendo, são necessários caminhos de massificação de tais conceitos de educação virtual e de determinismo tecnológico.

Concluindo, Santos diz que:

Afinal, o virtual de que tratamos aqui não é um espaço de abstração, mas de concretude para amparar o trabalho docente a partir desse conjunto de elementos definidores. O que está em jogo é a redefinição do espaço educativo. Para tanto, a sala de aula virtual deve potencializar trocas entre seus atores a fim de que eles possam ocupar todos os espaços de cognição propostos pelas novas tecnologias de informação e comunicação e expressão e colocar em sinergia os elementos definidores citados, na medida em que é evidente que a mera inclusão de tecnologias da educação não poderá gerar e sustentar processos de inteligência coletiva.

1.2.6 “O ofício de aluno e o ofício de criança: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância” – Rita de Cássia Marchi²⁹

²⁹ MARCHI, RITA DE CÁSSIA. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância, Revista Portuguesa de Educação, 2010, Volume 23 N° 1 Páginas 183 – 202 (http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000100009&lang=pt), acessado em Junho/2016

O artigo busca estabelecer relação entre o que se chamou de crise de paradigmas na Sociologia da Educação (SED), nos anos 90 e o surgimento da Sociologia da Infância (SI). Esta propôs um novo paradigma para os estudos sociais da infância, destacando, no novo paradigma, uma reivindicação de autonomia conceitual da infância e os princípios de construção social da infância e o da criança-ator.

Marchi inicia lembrando que, no bojo de “novos estudos sociais da infância” foi que surgiu a SI, que teve em Phillippe Ariès, nos anos 60, o seu pioneiro. Tendo sido implementada, a SI, de forma diversa em cada país, no Brasil e em Portugal, a SI ganhou uma posição privilegiada nos estudos pedagógicos, ainda que gerando certo nível de tensão, por conta do questionamento sobre o lugar central ocupado pela pedagogia do desenvolvimento nos estudos modernos.

É importante, diz Marchi, destacar que, a criança, nas abordagens tradicionais, é considerada um objeto passivo da socialização, onde o adulto é regente. Deste modo, a SI rompe com estas abordagens, propondo o conceito de construção social da infância e da criança-ator. Com efeito, há poucos estudos e pesquisas sobre a criança na área das Ciências Sociais tanto no Brasil, quanto na Europa ou nos Estados Unidos.

Para Marchi, esta “invisibilidade epistemológica” da criança nas Ciências Sociais, pode ser atribuída ao que Giddens (1989) chamou de “consenso ortodoxo”, uma visão predominante na sociologia até fins dos anos 60, na qual os indivíduos são vistos como muito menos cognoscitivos do que realmente são.

Para Pinto (1997), a declaração de “equidade conceitual” da infância e da criança pode ser comparada com o que se passou com as mulheres, com os povos colonizados ou ainda com os trabalhadores, grupos que, em determinado momento foram considerados deficitários e incapazes. (Pinto, 1997, apud Marchi, p. 4). Marchi complementa esta visão, adicionando uma analogia com a “descoberta” do gênero como categoria de análise, nos anos 70.

Marchi deixa claro que a proposta de autonomia conceitual da infância, proposta pela SI, não significa isolar o objeto das relações sociais em que está inserido, uma vez que isto seria “andar na contramão” do pensamento relacional pretendido por esta sociologia. O que significa é a descentralização do adulto como condição de percepção da criança e da inteligibilidade da infância. (Sarmiento e Pinto, 1997 apud Marchi, p. 4)

Assim, muitos pesquisadores, prossegue Marchi, entendem que para a compreensão do objeto de estudo da SI, fazem-se necessários estudos em pequena escala, dando “voz e vez” aos atores e suas ações como dotadas de sentido com lógica própria – as “culturas” ou “mundos” infantis, por isto, também precisam recorrer às metodologias interpretativas e

etnográficas³⁰. Estas metodologias convocam os adultos a desafiarem as barreiras de seu próprio adultocentrismo. (Ferreira, 2002 apud Marchi, p. 4).

Também é importante para Marchi, explicitar que, sob este novo paradigma, os processos de socialização formais e informais e as relações sociais entre pares e os grupos de pares são fundamentais de serem considerados. O fato da criança ter sido “descoberta” como autor não implica lhe dar autonomia total, independente do contexto social, antes e apenas que a criança tem a sua autonomia e a sua lógica.

Marchi, então, introduz os conceitos de “ofício de aluno” e “ofício de criança”, pontuando que devem ser encarados como construções sociais, de acordo com o paradigma da SI. Ambos se encontram dentro de um mesmo meio, a Escola, remetendo a modelagem de programas, regras, instrumentos e práticas pedagógicas que fazem da Escola o lugar da criança.

Sobre a criança e seu “lugar na Escola”, Marchi diz:

O lugar onde ela [*criança*] deve exercer seu “ofício” e comportar-se de acordo com a natureza de sua “identidade infantil” tal como esta emana da definição socialmente dada à infância³¹, visto como um movimento de invenção e de racionalização de atividades para este período da vida. (Marchi, p.5)

O “ofício de criança”, diz Marchi, são as suas ações e relações com a sociedade e com o meio, enquanto o “ofício de aluno” pode ser definido como “a aprendizagem das regras do jogo”. Um bom aluno, continua a autora, não é apenas o que assimila conhecimento, antes, é o que se dispõe a “jogar o jogo” da instituição escolar e assimilar também o chamado “currículo oculto”³². (Sirota 1993, apud Marchi, p. 5)

Para Marchi, o “ofício de aluno” é uma expressão do “ofício de criança”. Ainda que correspondam a um mesmo ser, do ponto de vista epistemológico, constituem objetos diferentes de estudo, entre as disciplinas que tomam a infância em seu “sentido geral” (psicologia, psicanálise, pediatria) e as que se ocupam da infância em “situação escolar” (psicologia educacional, pedagogia).

Por fim, Marchi acrescenta que a SI vê a criança como agente ativo da sua socialização, desde que nasce, tendo consciência de seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas e sendo

³⁰ Etnografia é o estudo descritivo da cultura dos povos, sua língua, raça, religião, hábitos etc., como também das manifestações materiais de suas atividades. <https://www.significados.com.br/etnografia>, acessado em Dez/2016.

³¹ No Brasil, legalmente, a infância vai dos 0 a 12 anos incompletos. (Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. 2º)

³² O currículo oculto nas escolas serve para reforçar as regras que cercam a natureza e o uso dos conflitos. E estabelece uma rede de suposições que visa determinar regras sobre a conduta dos estudantes. (<http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/curriculo-oculto.htm>)

perfeitamente capazes de expressá-los. Há realidades sociais que só podem ser compreendidas, analisadas e descobertas sob a ótica das crianças, concluindo que a etnografia é a metodologia adequada para dar voz às crianças e produzir dados sociológicos sobre as suas maneiras (das crianças) de ser, sentir, agir e pensar.

1.2.7 “Por uma antropologia de alcance universal” – Ana Lúcia E. F. Valente³³

O artigo estipula o pressuposto de que a educação e a antropologia tem o homem como base de reflexão, propondo uma discussão entre as possíveis diferenças de abordagem desses campos do conhecimento, estruturada em uma crítica ao pós-modernismo que, segundo Valente, é adepto do relativismo, estando disseminado pelas Ciências Humanas.

Valente pontua que os estudos antropológicos não podem prescindir de um compromisso científico com a inserção num contexto mais amplo de compreensão, ainda que mantendo um profundo conhecimento de seu objeto, objetivando uma perspectiva capaz de dialogar e encontrar eco entre outras pesquisas sociais.

Apesar de se sentir tentada a se aprofundar nas semelhanças evidentes entre a antropologia e a educação, Valente, preferiu colocar seu foco nos fatores que as separam por considerar necessário levantar uma polêmica, o que ela julga ser fundamental no trabalho acadêmico científico. Assim, conquanto os estudiosos sociais devam ser comprometidos com a percepção do homem como ser social e histórico, o modo de construir essa percepção do homem, sociedade, cultura e história constitui-se numa diferença inexorável entre as pesquisas.

Valente salienta então o debate entre o pós-modernismo e o marxismo, como paradigmas da produção científica, o que chama de metalinguagens. Para Valente, o discurso pós-modernista utiliza o termo crise de paradigmas ou, como disse Plastino, “crise do conceito de paradigma” (Plastino, 1994 apud Valente, p. 2), centrando o foco de seus questionamentos nestas metalinguagens, especificamente no marxismo, reduzindo o embate teórico a um maniqueísmo simplificador.

Sobre os críticos pós-modernos e sua visão da realidade, Valente pontua que:

³³ VALENTE, ANA LÚCIA E.F. Por uma antropologia de alcance universal, Cadernos CEDES, Dez 1997, Volume 18 Nº 43 Páginas 58 – 74 (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200006&lang=pt), acessado em Junho/2016

Para os críticos pós-modernos, a realidade social da atualidade é tão nova e cheia de matizes que nenhum sistema teórico e, sobretudo, “o marxismo” com sua pretensão de totalidade, seria capaz de captar. É apenas possível estudar a especificidade e a singularidade dos fenômenos e, por isso, podem-se descrevê-los de forma fragmentada e isolada, perdendo-se a explicação e a compreensão do real em sua globalidade. Daí que, abandonando-se toda e qualquer referência teórica válida, são buscadas novas referências que propiciem respostas adequadas aos problemas colocados pela contemporaneidade. De que que novas referências falamos? (Valente, p. 3)

Para Valente, a “nova realidade” deve ser compreendida e não parece ter sentido pensar que haja ocorrido a superação de perspectivas que pressupõem o reconhecimento de que são históricas e transformam toda ação e todo conhecimento humano. Considerando que teoria e prática possuem uma relação indissociável e que ambas são construídas sobre determinada realidade, o “novo” demandará a formulação de novas categorias teóricas, de tal sorte que os conceitos hoje disponíveis, baseados em paradigmas definidos tornam-se imprescindíveis para a produção de conhecimento quer sobre o passado, quer sobre o presente.

Assim, Valente a crítica pós-moderna não apresenta novidade, uma vez que não é a primeira e nem será a última a anunciar o “fim da história”. Com efeito, muito se fala em crise, mas não se diz de que crise se fala, quais as implicações e desdobramentos possíveis desta crise. (Valente, p. 4)

Valente não nega que existe uma crise, para ela, há uma crise sem precedentes da sociedade capitalista, da realidade social, cabendo aos acadêmicos compreendê-la lançando mão dos recursos teóricos de que dispõe, construídos ontem e também dos que são construídos hoje e dos que ainda serão construídos no futuro.

Valente faz uma dura crítica ao debate acerca da crise de paradigmas:

O debate tem sido, em síntese, absolutamente desprovido de razão, de bom senso (o mínimo que se espera de uma reflexão sistematizada) e, o que é pior, confuso e sem direção. No entanto, mesmo em se tratando, como disse, de uma falsa questão, entendo que não se pode se negar a participar de uma discussão que se coloca como pertinente para alguns, até como uma maneira de reafirmar posições teóricas e políticas, sobretudo quando está em jogo a formação acadêmica de muitos. Além, é claro de instaurar a polêmica que me agrada tanto. Mas não é possível aceitar a irresponsabilidade e o descompromisso a partir dos quais são elaboradas análises e reflexões soltas, desconexas, escorregadias, obscuras, subterrâneas, fugidias e incoerentes, em nome da ciência entre antropólogos e pedagogos. (id)

Valente cita características do pensamento pós-moderno nos campos educacional e antropológico, no que toca às suas orientações teóricas, no primeiro campo, o

neoconservadorismo e a teoria dos sistemas³⁴; no segundo, a premissa de que não é possível um sentido fixo, definitivo no âmbito da antropologia, a noção de justaposição de conceitos e a ideia de que existe uma diferença radical entre os objetos culturais.

Valente, entretanto, diz que não se pode, em função de um eventual esgotamento do discurso pós-modernista, abandonar completamente a necessidade de discutir a relativização de sua própria perspectiva relativista, considerando que se o relativismo, o elogio da diversidade e a valorização do cotidiano caminham juntos, é possível combater o niilismo o narcisismo antropológicos, propondo uma antropologia de alcance universal, válida para todas as Ciências Humanas.

Finalizando, Valente pontua que compreende a tendência de colocar o foco das pesquisas na micro realidade, quando ocorre o questionamento dos “grandes esquemas explicativos”, todavia, reafirma que o pesquisador não pode abrir mão de inserir essas micro realidades num contexto mais amplo de compreensão, apontando que o universal e o singular devem ser estudados como dimensões de uma mesma realidade.

1.2.8 “Psicologia da Educação: uma disciplina em crise no pós-construtivismo” – Giovani Bezerra; Doracina Araújo³⁵

O ensaio de Bezerra e Araújo propõe uma discussão acerca de uma crise epistemológica na Psicologia da Educação que ocorre a reboque de um descrédito do paradigma construtivista-cognitivista de Piaget³⁶ no meio educacional. Ao mesmo tempo, propõe a busca de nova fundamentação epistemológica que devolva à Psicologia da Educação o *status* de ciência, de uma perspectiva emancipadora, crítica e de reflexão.

Bezerra e Araújo percebem que a Psicologia da Educação tem sido relegada a segundo plano nos cursos de formação de educadores, sendo resumida a uma exposição linear, a-

³⁴ A Teoria geral de sistemas tem por objetivo uma análise da natureza dos sistemas e da interrelação entre eles em diferentes espaços, assim como a interrelação de suas partes. É atribuída aos trabalhos do biólogo austríaco Ludwig Von Bertalanffy publicados entre 1950 e 1968 (<http://www.infoescola.com/filosofia/sintese-teoria-geral-dos-sistemas/>)

³⁵ BEZERRA, GIOVANI FERREIRA; ARAUJO, DORACINA APARECIDA DE CASTRO. Psicologia da Educação: uma disciplina em crise no pós-construtivismo. *Psicol. Esc. Educ.*, Jun 2012, vol.16, no.1, p.143-151 (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100015&lng=en&nrm=iso), acessado em Junho/2016

³⁶ Para Piaget (1966), a linguagem faz parte de uma organização cognitiva mais geral que mergulha suas raízes na “ação e nos mecanismos sensorio-motores mais profundos do que o fato lingüístico”; em particular, é um dos elementos de um feixe de manifestações que repousam na função semiótica, na qual participam o jogo simbólico, a imitação diferida e a imagem mental. (INHELDER, 1983, p.170) (<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3367607>)

histórica e descontextualizada das escolas e pensamentos psicológico sem uma análise de seus pressupostos e fundamentos.

Para Bezerra e Araújo, a origem desta crise na Psicologia de Educação remonta à hegemonia das formulações epistemológicas de Jean Piaget nos anos 80 e na aplicação sem maiores ponderações dessas formulações, que transformaram a escola num grande laboratório experimental onde caberia ao educador criar o melhor ambiente para a criança *construir* o seu próprio conhecimento, segundo a maturação e a evolução de seus esquemas mentais, A Psicologia cientificamente neutra, teve uma enorme “intromissão” na educação, que serviram a interesses das classes dominantes, ansiosas com a possibilidade de reduzir os problemas estruturais da Educação a questões particulares de distúrbios dos alunos.

Na Universidade, continuam Bezerra e Araújo, a situação foi bastante parecida. Tornou-se mister para os estudantes de Pedagogia, conhecer os preceitos piagetianos e recitar suas palavras chave: assimilação, acomodação, equilíbrio e adaptação. Com efeito, a didática e as outras disciplinas da Educação foram relegadas a segundo plano, em nome de ideais alienantes como *aprender a aprender*. (Duarte, 2001 apud Bezerra e Araújo, p. 148)

Bezerra e Araújo entendem que a aplicação direta das formulações de Piaget na sala de aula implicou um esvaziamento do currículo e o despreparo dos alunos, levando a um questionamento mesmo da pertinência dos pressupostos psicopedagógicos na Educação.

A principal crítica à formulação piagetiana, dizem Bezerra e Araújo, era o fato de ignorar a interação social e cultural, atribuindo ao biológico e à espontaneidade o desenvolvimento do aluno. No entanto, o paradigma de Piaget não foi superado, a ele se juntaram o pensamento de Vigotski³⁷ e de Paulo Freire, criando uma nova visão mais completa do construtivismo.

De qualquer forma, segundo Bezerra e Araújo, o esvaziamento das ideias de Piaget, psicólogo, ainda que com o acréscimo das ideias de Vigotski e Freire, desde meados da década de 90 do século passado até à primeira década deste século, foi a causa principal do esvaziamento da Psicologia da Educação.

Bezerra e Araújo ressaltam que houve tentativas de dar novos rumos à Psicologia da Educação, com base no pensamento vigotskiano, que valoriza os conhecimentos de pedagogia. Contudo, uma má interpretação deste pensamento, deixando de lado a sua essência

³⁷ V. notas 3 e 4

marxista³⁸, incorporou-o ao relativismo epistemológico do pensamento pós-moderno (Duarte, 2001 apud Bezerra e Araújo, p. 148), aprofundando a crise da disciplina.

A saída para a crise, continuam Bezerra e Araújo, consistiria na formulação de um novo modelo epistemológico, diferente do modelo biológico, resgatando-se a importância do conhecimento de psicologia para a formação do educador, iniciando pelo reconhecimento da influência negativa do construtivismo piagetiano, que foi mal aplicado, levando à desvalorização da Psicologia da Educação.

Bezerra e Araújo citam o próprio Vigotski ao dizer que a psicologia deve ser “o elo de conexão entre as múltiplas e variadas disciplinas metodológicas e pedagógicas” (Vigotski, 1982/2003 apud Bezerra e Araújo). Para isso, continuam os autores, a disciplina deverá ser capaz de dar ao acadêmico um conjunto de saberes teórico-práticos e metodológicos consistentes, de orientar este acadêmico em sua práxis pedagógica, de forma objetiva, sem prescindir do conhecimento sistêmico do **desenvolvimento infantil**³⁹ com suas características peculiares e próprias de afeto, cognição e relações psicossociais.

Concluindo, Bezerra e Araújo fazem mais uma citação a Vigotski, com relação aos novos objetivos e tarefas tanto da ciência psicológica quanto da Psicologia da Educação, dando a esta uma dimensão emancipatória em sua busca de resgatar sua importância no contexto da Pedagogia, “Ser donos da verdade sobre a pessoa e sobre a própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade”. (Vigotski, 1982/2004 apud Bezerra e Araújo, p.149). Esta visão, que seria uma reinterpretação correta do pensamento vigostkiano, dando a devida importância à psicologia, como novo referencial teórico para substituir o Construtivismo piagetiano, sem fórmulas prontas, suscitando uma discussão mais ampla e objetiva sobre a consciência humana, poderá devolver o lugar da psicologia na formação crítico-reflexiva do pedagogo.

1.2.9 “Tendências dos paradigmas de pesquisa em Educação” – Luz Marina Contreras (*Tendencias de los paradigmas de investigación en educación*)⁴⁰

³⁸ A teoria de Vigotski é centrada na interação entre o indivíduo e o meio, para Duarte (2001), isso é uma visão crítica e historicizante, de cunho marxista que foi reduzida e incorporada pelo pensamento pós-moderno. Para Duarte, essa redução se expressa pela utilização “rasa” do “aprender a aprender”.

³⁹ Grifo de Bezerra e Araújo.

⁴⁰ CONTRERAS, LUZ MARINA. *Tendencias de los paradigmas de investigación en educación*, Investigación y Postgrado, Dez 2011, Volume 26 Nº 2 Páginas 161 – 178 (http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872011000200006&lang=pt), acessado em Junho/2016

No resumo deste artigo, Contreras diz que a pesquisa educacional foi afetada pela crise de fundamentação da ciência, gerando a utilização de diversas metodologias e de um processo constante de discussão, reflexão e de revisão epistemológica que torna a situação mais complexa e desorientadora, já que não se limita à obtenção dos dados, mas também à relação entre a teoria e a prática.

Contreras inicia dizendo que a crise da ciência teve início no século XX, onde se criticavam as ciências naturais como modelo do saber científico e seu apego exacerbado no método científico (cientificismo). Esta crise trouxe, entre outras, as Ciências Sociais como proposta de se lidar com a natureza dos problemas estudados. Muitos filósofos repensaram os fundamentos das ciências nos quais não era apenas a ciência natural o verdadeiro saber capaz de resolver todos os problemas, existindo outros problemas possíveis de solução através da ética e da ideologia.

O conhecimento produzido através de processos de pesquisa aplicados e utilizados em diferentes campos do saber, diz Contreras, transformou-se no principal ativo da sociedade, adquirindo um considerável valor econômico, convertendo a educação na principal ferramenta de transformação e modernização da sociedade. Daí, as universidades são instadas a produzir conhecimento e tecnologia e agir como instituições que ativam e potencializam a pesquisa, desde a prática docente, com o fim de solucionar problemas complexos, interdisciplinares, questionar o porquê das coisas, entender novas linguagens e conscientemente vincular-se à problemática local, nacional e internacional.

Contreras utiliza estudos de Morles (2004) e Huffman(2007) respectivamente na Venezuela e no México que apontaram em ambos os países, as carências dos programas de pós-graduação, na formação de profissionais capazes de uma visão adequada dos problemas nacionais e mundiais, sendo (os profissionais formados nesses países) “produzidos em série” e limitados à preparação para uma atividade específica. Os estudos observaram que as decisões metodológicas dos trabalhos são centradas “nos propósitos e finalidades das pesquisas”, deixando em segundo plano o desenho da pesquisa, os antecedentes, a aplicação dos instrumentos e as argumentações.

Desse modo, continua Contreras, a epistemologia⁴¹ possibilita princípios e posturas filosóficas a partir das quais um pesquisador pode explicitar sua concepção de ciência e de conhecimento, o relacionamento entre o sujeito e objeto do conhecimento é alterado pelo

⁴¹ Morin define epistemologia como uma seleção de conceitos mestre que estão integrados no discurso ou na teoria, instaurando relações, nexos, entre os métodos a serem utilizados pelo pesquisador na abordagem da realidade. Esses nexos implicam a articulação de teorias, pressupostos epistemológicos, métodos e técnicas que proveem uma ordem de relações, conexões e coerência no discurso. (Morin, 2000 apud Contreras, p. 3)

processo de aprendizagem das instituições educacionais, cabendo então aos programas, em especial de mestrado e pós-graduação, formar pesquisadores com estreita relação entre a teoria da produção de conhecimento e a prática, buscando um conhecimento científico, tecnológico e humanístico. (Contreras, p.3)

Coadunando essas ideias, Gadamer diz que todo pesquisador deveria se perguntar com que teoria trabalha quando pesquisa, com qual enfoque, qual modelo epistemológico e sob qual perspectiva é necessário compreender as suas afirmações (do pesquisador). (Gadamer, 1992 apud Contreras, p. 3).

Contreras refere-se então a um estudo de Rivera, em 2003, intitulado “Posturas epistêmicas dos docentes frente à avaliação da aprendizagem” que pontua que os professores são incongruentes nos seus processos de avaliação entre o que dizem e o que praticam, considerando que receberam preparação para avaliar de forma qualitativa, mas o fazem com seus alunos de forma quantitativa, aplicando um paradigma positivista, no qual a avaliação é um mero instrumento de medição do produto da aprendizagem, com a máxima função de atribuir qualificação ao rendimento escolar para promover e certificar os estudos dos alunos.

Assim mesmo, o estudo de Rivera mostra que há professores que valorizam a autoestima dos alunos, avaliando sob o paradigma interpretativo, valorizando e compreendendo os resultados a ação educativa através dos processos de análise, pesquisa e pensamento.

Os estudos citados por Contreras mostram, segundo ela, a importância que o modelo epistemológico exerce sobre a filosofia e os métodos das distintas realidades estudadas na Educação. Da necessidade de estabelecer uma fundamentação epistemológica para as produções intelectuais e para a forma de exercer a prática e a práxis educativas, a autora conduziu seu próprio estudo sobre as tendências dos paradigmas de pesquisa assumidos pelos autores em suas produções intelectuais e nos doutorados de Educação, na Universidade Central da Venezuela, na Universidade Nacional Experimental Simón Rodríguez e na Universidade Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico Caracas, todas na Venezuela.

Das teses de doutorado aprovadas nestas universidades e que foram analisadas por Contreras, emergiram quatro principais paradigmas sob os quais se apoiaram as lógicas dos discursos produzidos: o Positivismo, paradigma que estabelece a natureza empírica do conhecimento como uma teoria que atrela esse conhecimento ao desenvolvimento intelectual do indivíduo e da sociedade e a um plano para aplicar os métodos da ciência ao estudo das relações sociais; o Pós-positivismo, uma crítica racionalista às teses empíricas do

positivismo, que postula que a ciência se inicia com conceitos não derivados da experiência, antes da intuição do pesquisador que formula hipóteses e as põe à prova; o Construcionismo social ou Construtivismo, um paradigma dinâmico, múltiplo, holístico, fundamentado na fenomenologia, que considera a interação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, com a presença dos valores do pesquisador, relacionando a teoria e a práxis; ainda a Teoria Crítica, também de natureza dinâmica, na qual o conhecimento cresce e se transforma dialeticamente com a finalidade de identificar o potencial de mudança, transformar estruturas sociais, políticas e econômicas entre outras.

Contreras conclui pontuando que há uma desarticulação entre os modelos epistemológicos e temática de estudos contida no discurso da produção intelectual.

1.3 Banco de teses e dissertações da CAPES

1.3.1 “Realidade do Aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento Escolar”: Que articulações possíveis no Currículo de História? – Diego Bruno Velasco⁴²

Apesar de apontar seu trabalho mais especificamente para a disciplina de História, as ponderações de Velasco podem ser extrapoladas para as outras disciplinas, quando se refere de forma geral à Educação.

Velasco começa destacando que a educação vem sendo apontada nas últimas décadas como solução para diversos, senão todos os, problemas: desemprego, marginalidade, pobreza, discriminação, falta de conhecimentos dos direitos legais assegurados, entre outros. (Burity, 2010 apud Velasco, p. 12)

Dessa forma, continua Velasco, novas demandas por Educação foram criadas, tais como: universalização do acesso, ensino de qualidade, novas práticas pedagógicas, novos conteúdos educativos, novos modelos de gestão e outras além de novas demandas dentro da própria Educação (novas formas de avaliação, voltadas para a capacidade de aprender pelo reconhecimento de diferenças e diferentes formas de raciocínio crítico, decorrentes de novos modelos educativos de transmissão de conhecimentos e novas formas de relação professores/alunos etc).

⁴² VELASCO, DIEGO BRUNO. Realidade do Aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento Escolar”: que articulações possíveis no Currículo de História? 19/03/2013 197 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: do CFCH (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=91266), acessado em Junho/2016.

Para Velasco, o conceito de “qualidade de educação” ganhou significância tão grande que muitos discursos pedagógicos se embasaram e se embasam nele para justificar a necessidade de reformas no currículo escolar (Macedo, 2009 apud Velasco, p.13). Com efeito é possível encontrar esse significante (qualidade de educação) em muitos documentos curriculares⁴³, tendendo a estar associado à necessidade de um ensino mais contextualizado, inovador, de modo que as disciplinas escolares deixem de ser lecionadas de forma tradicional e se voltem mais para as necessidades dos alunos.

Velasco entende o currículo como um espaço discursivo híbrido⁴⁴ e complementa este entendimento com as palavras de Gabriel (2008):

o espaço no qual são produzidas, contestadas e negociadas políticas de diferenças e identidades, não nos afastando da problemática do conhecimento, podendo trazer pistas para pensar os mecanismos de regulação social e de constituição de hegemonia implementados na escola por meio dos saberes escolares. (GABRIEL, 2008 apud VELASCO, p. 53)

Este entendimento, continua Velasco, não implica abrir mão de uma reflexão sobre as práticas discursivas, a produção e o consumo dos saberes, reduzindo o currículo à validade (ou não) dos conhecimentos escolares, sendo necessário o avanço no debate sobre as relações entre currículo, escola, poder e cultura, sendo importante enfrentar a questão da “centralidade dos saberes”. (GABRIEL, 2008, p.12 apud VELASCO)

Velasco pontua, mais adiante, ainda citando a professora Gabriel que, conquanto esteja sob suspeita a instituição escolar ainda produz sujeitos críticos o suficiente para questionar a própria instituição que os formou e sublinha o potencial de um específico sistema de significação – a epistemologia social escolar. É nesta esfera que o saber escolar, conhecimento escolar, dentre outras categorias são produzidos de maneira discursiva de forma a pensar os saberes como enunciados criados em espaços próprios para a enunciação tais como o currículo escolar.

Sobre esta epistemologia social, Velasco diz que:

Por um lado, ela se preocupa com a problemática da construção dos saberes que circulam na escola, a partir do reconhecimento da especificidade de suas condições de produção e transmissão. De outro, ela pressupõe a assunção de uma epistemologia histórica, plural, aberta ao reconhecimento da

⁴³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998), o Currículo Mínimo (SEEDUC / RJ - 2012) e as Orientações Curriculares de História (SME /RJ-2010) são alguns exemplos de documentos que expressam estas demandas por um ensino mais voltado às vivências dos estudantes no âmbito da disciplina escolar História.

⁴⁴ Entenda-se híbrido como mais que um simples somatório ou mescla de culturas, uma vez que o hibridismo gera, além da fusão e da coesão, a confrontação e o diálogo. (Canclini, 2006 apud Velasco)

diversidade de formas de racionalidade e de validade do conhecimento o qual se legitima também através das relações de poder. (GABRIEL, 2003, 2008 apud Velasco, p.54)

Velasco destaca, citando MACEDO (2009 apud Velasco, p. 67), que paralelamente ao destaque que se vem dando à pluralidade cultural e o respeito às diferenças, ganha força a tese de que só haverá educação igualitária e de qualidade (com a garantia a todos do domínio de conteúdos universais), com a separação do currículo, nos PCN, em duas partes: as disciplinas escolares e os Temas transversais, sendo o domínio desses temas transversais, objeto de disputa de vários discursos pedagógicos.

Por fim, Velasco aponta que, segundo LOPES (2011 apud Velasco, p. 100) houve longo predomínio, no campo da educação, de perspectivas que enxergavam o Estado como centralizador e determinador das políticas curriculares, numa relação vertical de poder, em que às escolas cabia apenas uma posição de subordinadas, meramente implementando a política institucional elaborada pelo Estado.

Outras leituras, prossegue Velasco, consolidam-se na busca de contestar estas análises universalistas e de predomínio do Estado, concentrando o foco de suas investigações de modo isolado nas instituições escolares, avaliando a aplicação das ou resistência às propostas curriculares, por parte das instituições em seus espaços de sala de aula.

Todavia nem a visão de uma hierarquia verticalizada nem a perspectiva da ação isolada das instituições escolares, para Velasco, geradores de resultados insatisfatórios no campo da pesquisa de currículo. Qualquer documento curricular é fruto de disputas, conflitos, acordos e ambivalências entre processos de significação e que se recontextualizam e se hibridizam em diferentes contextos que configuram o “ciclo de políticas”⁴⁵, de modo que não se deve analisar unilateralmente as políticas de currículo, antes, deve-se refletir as diferentes vozes e interesses presentes na disputa pela hegemonização de sentidos.

Velasco pondera que os professores estão familiarizados com a mobilização de saberes diversos, de tal sorte que para o planejamento e o trabalho de formar um cidadão crítico, consciente e ativo, seja necessária a participação efetiva dos docentes no processo de produção do conhecimento escolar, através da seleção e reelaboração dos conteúdos que julgam significativos.

⁴⁵ Abordagem, formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball, tem sido empregada em diferentes países como referencial analítico de políticas educacionais. Segundo esse referencial, as políticas não simplesmente implementadas, mas reinterpretadas no contexto da prática e a análise da trajetória de políticas envolve a análise de cinco diferentes contextos (influência, produção do texto, contexto da prática, resultados/efeitos e estratégia política.) (MAINARDES, 2006)

Ainda, Velasco afirma que houve, nas Ciências Sociais, um predomínio de modelos e procedimentos metodológicos oriundos das chamadas Ciências Naturais, igualando a pesquisa ao exame de questões universais, genéricas, de forma neutra, imparcial. Contudo, todo o sentido que se produz, encontra-se conectado aos discursos compartilhados por uma comunidade que os põe em prática, transformando-se ao longo de cada tempo histórico. (Velasco, p. 112)

Olhando para a disciplina de História, Velasco vê a valorização do domínio de competências, habilidades, valores e atitudes, associada à ideia de conhecimento científico simplificado, como ameaças aos processos de produção, legitimação e distribuição do conhecimento escolar.

Velasco não defende um retorno à “pedagogia conteudista”, a qual simplesmente visa a democratizar o conhecimento sem questionamentos ou uma reflexão sobre sua inserção como processo de significação em um determinado contexto escolar. Assegura ainda que não tem intenção de prescrever uma receita.

Assim, Velasco apenas aposta reflexão sobre a importância do conhecimento escolar na formação de questionamentos subjetivos e rebeldes, contrários a discursos que preconizam noções preconceituosas (de dominação ou estereótipos ou marginalizações), concordando com a capacidade emancipatória do conhecimento escolar, conquanto que embasado em reflexões diversas das que o naturalizam e o retiram do contexto mais amplo de processos históricos e dos rumos tomados pelas disciplinas que produzem tais conhecimentos.

Concluindo, Velasco diz, não querendo ser pessimista, que a crescente desvalorização dos conteúdos históricos pelas políticas de currículo pode vir a formar estudantes sem o domínio desses conteúdos e que é preciso, então, a fim de se formar cidadãos críticos, fazer mudanças no conhecimento histórico escolar em si, pensando-o para além de leis e resoluções. (Velasco, p. 190)

1.3.2 “A escola entre a instituição e a forma: um estudo para pensar uma relação paradoxal” – Fabiana Fernandes Ribeiro Martins⁴⁶

⁴⁶ MARTINS, FABIANA FERNANDES RIBEIRO. A escola entre a instituição e a forma: um estudo para pensar uma relação paradoxal' 25/03/2014 123 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?p_opup=true&id_trabalho=1308626), acessado em Junho/2016

Martins, neste texto, propõe uma discussão com base numa análise dos paradigmas institucionalizados num paralelo com a perspectiva etimológica da palavra grega *skholé*⁴⁷ da qual se originou a palavra Escola. A autora entende que o pensamento de Descartes⁴⁸, no qual a razão é o principal norteador da formulação de conhecimento, é o centro do pensamento na escola, desde o século XVIII.

O pensamento de Descartes é de imenso alcance, sendo uma filosofia extremamente prática, onde com base na Razão, o homem pode prever o futuro e dominar a natureza através de suas ações. Essa visão irá se tornar a base das práticas pedagógicas, que passaram a enxergar o mundo como uma sucessão de movimentos ordenados, e que podem ser previstos através da razão.

Martins então justifica e exemplifica a sua visão de como o pensamento cartesiano está presente na escola:

A associação que aqui procuramos fazer entre escola e cartesianismo também não é casual. A escola está efetivamente povoada de frases que poderíamos chamar de cartesianas. Na aula de matemática, a professora pede aos seus alunos para que prestem mais atenção à explicação; ela solicita atenção à forma de resolver um exercício e cuidado para não errar nenhuma etapa do método de solução do cálculo, que segue do mais simples ao mais complexo. Na aula de português, a professora pede para que os alunos releiam as frases e orações; que releiam com atenção e acuidade, seguindo a ordem do pensamento do escritor. Na aula de história, todo cuidado é muito pouco: se não se pensa na ordem (“natural”) das coisas, corre-se o risco de misturar Revolução Francesa com Guerra de Canudos. Em geografia, é preciso saber: no hemisfério norte, países desenvolvidos; no hemisfério sul, os subdesenvolvidos. Tudo tem sua ordem, e o professor lembra isso constantemente aos seus alunos. (Martins, p. 17)

Martins pontua que a escola é uma instituição fundamentada no ideal de formação e que visa modelar os sujeitos para uma finalidade predeterminada, ao mesmo tempo em que serve de matéria prima aos ideais políticos, sociais e econômicos da sociedade. (BOUDINET, 2012 apud Martins, p.17)

Para Martins, o sistema pedagógico hegemônico vigente, formaliza seus estudantes para que estes possam seguir as normas sociais pré-estabelecidas e com hierarquia de conhecimento que essa mesma escola trabalha. E da mesma forma, que Descartes, a pedagogia contemporânea separa o corpo da mente, dando mais importância para o primeiro.

⁴⁷ Do grego “tempo livre”.

⁴⁸ Descartes considerava, segundo Martins, o homem como um animal racional, pois todos os homens possuíam a razão, que seria a capacidade de julgar e de discernir o verdadeiro do falso. Porém nem todos os homens sabem utilizar corretamente a sua razão, por isso a necessidade de um método. Por método, a autora entende regras certas e fáceis, graças às quais todos aqueles que as observarem corretamente jamais suporão verdadeiro aquilo que é falso, e chegarão, sem fadiga e esforços inúteis, aumentando progressivamente sua ciência, ao conhecimento verdadeiro de tudo o que podem atingir)

Essa acentuação do binarismo corpo versus mente e a conseqüente supremacia da razão e do conhecimento sobre a experiência, conduzem a uma filosofia que visa a se distanciar das experiências sensíveis, com o intuito de encontrar conhecimentos claros e distintos.

A produção de conhecimento, prossegue Martins, se dá no âmbito escolar, a partir da transmissão desse conhecimento feita de uma mente superior (mestre) para uma mente inferior (aluno), gerando uma relação de hierarquia onde o mestre detém todo o saber necessário para o aluno, enquanto este, por sua vez é um ignorante que precisa ser educado para o convívio em sociedade.

Martins diz que alguns pensadores afirmam que há tal diferença hierárquica entre inteligências e que isso é natural e visível na natureza fazendo-se necessário o binarismo mestre/conhecedor e aluno/ignorante. Todavia os defensores dessa divisão acabam por cometer um erro lógico: considerando que a desigualdade seja um gênero da diferença e, de fato não há desigualdade que não seja diferença, é possível, contudo, existir diferença, sem que haja desigualdade. (RANCIÈRE, 2010, apud Martins, p. 30)

Assim, prossegue Martins, a Escola apoiada nessa pedagogia cartesiana, acentua as desigualdades e se fundamenta na manutenção de uma ordem social, formando cidadãos que, a despeito de poderem utilizar seu intelecto, devem conformar-se com sua situação social. Logo, devem aceitar um conjunto de moral, regras, valores e conhecimentos destinados à construção de subjetividades previamente determinadas pelas necessidades sociais.

Martins utiliza a história de Joseph Jacotot⁴⁹, o “mestre ignorante” para contrapor essa visão de uma hierarquia de inteligências.

Jacotot era um professor francês, que apoiava suas aulas no pensamento cartesiano como descrito até aqui. Exilado da França para a Bélgica, Jacotot se viu obrigado a lecionar para alunos que não falavam sua língua. Com um livro bilíngue, Jacotot encontrou uma forma de se comunicar com os alunos. Todavia, viu-se impedido de exercer o “domínio intelectual” de professor e foi obrigado a deixar que os alunos, cada um à sua própria sorte, desenvolvessem individualmente seus métodos e formas de pensar o livro. Ao final, o francês concluiu que é possível encontrar outras formas de ensinar, alterando a “lógica explicadora”.

Deixando de lado, momentaneamente o pensamento na escola, Martins se volta para a forma, para o espaço físico da escola, pontuando que esse espaço pode ser chamado de espaço pedagógico. Para tal a autora recorre ao significado original de pedagogo, ou seja, do escravo

⁴⁹ RANCIÈRE, JACQUES. *Le maître ignorant cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle*. - Paris, Librairie Arthème Fayard, 1987

que na Grécia Antiga conduzia os alunos até os mestres. Desse modo, pedagogia faz referência a movimento, a deslocamento.

Martins explica que tudo na escola, do quadro negro à disposição das cadeiras, é pensado como ferramenta de transmissão de conhecimento, todavia não são ambientes para uso livre, eles são utilizados para reforçar o controle do professor sobre o aluno. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013 apud Martins, p. 45)

A escola grega, o skholé, no entanto remete não a um espaço, mas a um tempo. Um tempo destinado ao pensamento e ao exercício. Não havia um projeto arquitetônico e sim, um projeto temporal que não era medido como na convenção social, com início, meio e fim, pois se referia a um tempo distinto do social (“tempo livre”). Martins não se perde nas particularidades da escola grega, utilizando a ideia de uma escola com tempo livre para problematizar a escola como instituição.

Na escola atual, prossegue Martins, a produção de conhecimento é submetida a condições internas de metodologia e estrutura e a condições externas da moral subjacente às normas sociais (MASSCHELEIN; SIMONS, 2008 apud Martins, p. 47). Concomitantemente, o tempo social também parece ser um regulador da escola, não sendo por acaso que as aulas de língua e de matemática tem destaque no currículo e também não é por acaso, que aulas de artes, teatro, música ou dança são espremidas na grade de horários. (Martins, p. 46)

Ao contrário da escola, diz Martins, na skholé, não se busca a formação de sujeitos adaptados ao mundo do trabalho ou a perpetuação das desigualdades sociais, o tempo não é destinado à produtividade, como é o tempo social do trabalho atualmente. Assim, a pedagogia do skholé não se pauta pelos parâmetros cartesianos do pensamento. Nela o sujeito não deve se desfazer de suas opiniões ou adquirir conhecimento simplesmente, mas abrir um tempo para deixar emergir de si um caminho para o exterior. A maestria pedagógica é a de pensamentos moventes, não fixados em certezas ou estruturados hierarquicamente, sem julgamento.

Martins aponta então uma possível contradição na defesa da skholé em detrimento da escola cartesiana (institucionalizada). Conquanto esta última vise a uma universalização do conhecimento, a primeira era voltada para a elite. Só que, paradoxalmente, embora voltada para a elite, a skholé mantinha em seu interior o sentido da igualdade, no outro lado da moeda, a escola cartesiana, embora aberta a todas as classes sociais, perpetua as desigualdades.

Tal igualdade da skholé não decorre de serem todos os alunos pertencentes à mesma classe social, mas do fato de todos estarem expostos à experiência do tempo livre, todos se

postam diante do conhecimento não para assimilá-lo, mas para experimentá-lo e interiorizá-lo de modo que esse conhecimento sirva aos interesses dos alunos e não, a uma finalidade exterior.

Em sua conclusão, Martins fala sobre a visão de escola como paradoxo e relaciona a escola cartesiana com a skholé com as seguintes palavras:

Procuramos pensar a escola não como uma contradição, mas como um paradoxo, com uma questão de fundo (...) a saber: o quanto de skholé a escola pode suportar? Com essa pergunta ainda ressoando, sem respostas conclusivas ou propositivas, surge outra, em contraponto: o quanto de escola a skholé pode suportar? Eis aí uma questão que abre horizontes, abertura que permite, quem sabe, fazer escola (Martins, p.118)

1.3.3 “A sala de aula no contexto da cibercultura⁵⁰: formação docente e discente em atos de currículo.” – Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro⁵¹

O tema deste trabalho da professora Rodrigues é a formação docente contextualizada na cibercultura, partindo da premissa de que professores em formação, formados ou formadores têm a necessidade de dialogar com as novas ferramentas que potencializam as suas aprendizagens.

Ribeiro começa por pontuar que, no século XXI, vivemos a consolidação, ainda que em constante mudança, da cibercultura idealizada no começo dos anos de 1980 e a educação também está inserida nesse processo, tanto por ser um reflexo/geradora da sociedade, quanto por ser parte do processo de construção dessa nova forma de cultura (baseada nas relações homem-máquina-informação). Com a aceleração da troca de informações e de conhecimento, o professor hoje pode se ver defasado em relação ao que o aluno pode trazer de informação sobre determinada matéria para dentro de sala de aula. Além disso, o modo de exposição de uma aula (quadros, oratória, papéis) pode ser enfadonho tanto para o corpo docente, quanto para o discente. Isto pode ser complicado, pois professores são imigrantes digitais, enquanto os alunos (principalmente os nascidos na primeira década do século XXI), são considerados nativos digitais, ou seja, já nasceram dentro da cibercultura, com todas as implicações vindas dela. Logo, tal situação pode gerar algum tipo de questionamento sobre a formação do

⁵⁰ Diz-se da cultura no mundo virtual e num mundo que convive com o virtual, da informação processada e difundida com velocidade pelos meios computadorizados e pela internet. (comparar com nota 28).

⁵¹ RIBEIRO, MAYRA RODRIGUES FERNANDES. A sala de aula no contexto da cibercultura: formação docente e discente em atos de currículo 03/11/2015 199 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: REDE SIRIUS (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?p_opup=true&id_trabalho=2551577), acessado em Junho/2016

professor, já na base, tanto quanto aluno que está se formando, quanto na sua prática dentro da sala de aula.

Hoje, prossegue Ribeiro, precisamos pensar fora do contexto físico da sala de aula e imaginar a rede como uma grande sala de aula, colaborativa e participativa, numa constituição temporal mais dinâmica que a sala de aula física. Analisemos assim, o que leva em conta a formação dos novos professores para saberem lidar com esse ambiente tanto em macro escala (aulas online, EAD), quanto em micro escala (a própria sala de aula com recursos online ou interativos, tablets e smartphones⁵²).

É importante, diz Ribeiro, pensar sobre a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação como mais do que simples ferramentas de apoio aos processos educacionais existentes, mas como capazes de promover novas estruturas e práticas. (PRETTO e RICCIO, 2010 apud Ribeiro, p.24), O desafio hoje para a formação de um corpo docente, que consiga se relacionar com essa nova forma de cultura é vital para a educação.

Vivendo em sociedade, pontua Ribeiro, praticamente todos nós temos acesso a algum tipo de rede social, o que reflete também nos professores e alunos. Alguns docentes já conseguem enxergar as redes sociais como forma de ampliar o conteúdo pedagógico, e trocar experiências com outros colegas, seja dentro da própria área, ou não. O mesmo pode ser dito em relação aos alunos, mas esses com menor dificuldade que seus professores, pois, como explicado acima, são nativos digitais e não tem as mesmas dificuldades que a geração anterior para procurar e/ou gerar informação e/ou conhecimento.

Essas possibilidades de comunicação, segundo Ribeiro, têm reflexo no comportamento dos alunos dentro da sala de aula, já que o espaço físico não é mais o limite para as interações entre eles. Na maioria dos casos, mesmo dentro da sala de aula, a troca de mensagens e conteúdos entre eles, através de smartphones e mensagens instantâneas, acontece em paralelo com aula em andamento.

Ribeiro considera que na cultura do digital, de rede, a capacidade de navegação pelo ciberespaço⁵³ através de dispositivos móveis abre espaço para uma ressignificação da noção de espaço-tempo nas várias esferas sociais, incluindo, evidentemente a Educação, mais especificamente a formação inicial do curso de Pedagogia. Nessa formação inicial surge a possibilidade de ressignificar o tempo-espaço-lugar da sala de aula que antes era apenas presencial.

⁵² Telefones celulares com múltiplas funcionalidades como acesso à navegação internet, exibição e gravação de vídeos entre outras. Tablets são smartphones com a tela muito maior.

⁵³ V. nota 28

Há, segundo Ribeiro, a necessidade de se pensar numa forma de pedagogia, que insira a cultura colaborativa dentro da sala de aula, mas que não seja opressora para os professores, até mesmo para se compreender os desafios pedagógicos que essa cultura trás. Também é necessário incorporar o digital em rede no currículo como potência para formar o docente/discente

Já vivemos na cultura participativa, diz Ribeiro, mesmo que não tenhamos ideia disso. Ao compartilharmos fotos de qualquer ato que nos comova, estamos transmitindo para os outros as nossas percepções de mundo, mesmo que esse outro esteja em outro tempo-lugar. Essa forma de interação, que ultrapassa barreiras físicas e temporais, mas ao mesmo tempo é instantânea é o que move a cultura colaborativa pois “estar com o outro, compartilhando suas sensações e emoções faz parte da formação dos praticantes culturais na cibercultura.”. (Ribeiro, p.27) Por isso, precisamos repensar a forma que estamos formando os novos professores, pensar em atos curriculares diferenciados, que abarquem as novas tecnologias digitais.

A cibercultura, relembra Ribeiro, surgiu dentro do universo hacker⁵⁴, quando estes se apropriaram da capacidade de interconexão dos computadores, no começo dos anos 1980, e expandiam essa rede conforme os computadores, e a própria conexão, iam ficando mais robustos e mais estáveis. Com o tempo, a cibercultura começou a se apropriar das redes sociais, de todos os tipos, alcançando o sujeito comum, e redefinindo a sociedade.

Para corroborar essa ideia, Ribeiro cita o professor Lévy⁵⁵:

[...] (Lévy) situa a cibercultura como a mais rápida transformação cultural da civilização, o que demanda uma visão em longo prazo, e não superficial e em curto prazo, das consequências de uma geração interconectada, que tem a internet como o principal meio de comunicação. Em uma complexidade progressiva, evoluímos nas formas de comunicação, historicamente situadas em cinco fases, a saber: oralidade, escrita, invenção do papel e da alfabetização, mídia impressa e mídia algorítmica, sendo essa última caracterizada pela automatização da transformação dos símbolos. (LÉVY, 1998; 2014 apud Ribeiro, p. 45),

Segue a autora dizendo que, por termos a cibercultura como parte do nosso cotidiano, não percebemos o quanto ela impacta nossa vida, seja de forma direta ou indireta, mas sentimos seus efeitos nas nossas relações sociais, o que abrange a escola e o corpo docente e

⁵⁴ Estudante ou profissional de Tecnologia da Informação que invade sítios e servidores na internet com finalidade de obter conhecimento sobre ou de apontar falhas na segurança, sem causar prejuízo ou chamar a atenção. (Contrapor a Cracker – que é o “arruaceiro” que invade sítios e servidores, causando alterações, podendo causar prejuízos, para “deixar sua marca”)

⁵⁵ V. nota 27

discente. Para um aluno, nascido na cibercultura, ter acesso a uma determinada informação/conhecimento é praticamente instantânea, pois ele tem acesso a infinitas fontes de pesquisa dentro de um smartphone, limitado apenas pela sua banda de internet. Tal facilidade pode levar ao aluno a acreditar, de forma não questionadora, na informação apresentada na tela do aparelho, o que leva, quase em sequência, a um compartilhamento dessa informação, ampliando a interação com outros alunos, que repete o ciclo. Mas, apesar da internet ser potência para tudo, é preciso saber fazer uso desse potencial sem exageros.

Para Ribeiro, um professor que é um imigrante digital, terá desafios para construir saberes dentro de uma cultura tão rápida, diversa, horizontal, atemporal e fora de espaços físicos. Além disso, o próprio currículo que forma esse profissional, ainda não abrange, de forma plena, essa nova forma de cultura, pois os elaboradores dessas disciplinas são, também, imigrantes, e passam pela mesma dificuldade encontrada pelos professores em formação.

Diz a autora que, como ainda possuímos um modelo pedagógico não disciplinar, não holístico, mas fragmentado e de pobreza prática, precisamos rever a forma com que formamos o corpo docente para os desafios que encontrarão na sala de aula, com todas as implicações que a cibercultura trouxe e que discutimos aqui. É necessário reconfigurar as relações de aprendizagem por via da problematização e do rompimento com este currículo fragmentado, linear, disciplinar que vai de encontro às vivências de aprendizado dos praticantes culturais da/na relação pedagógica.

Ribeiro percebe em Santos (2014) e em Ferraz (2009), a necessária mudança paradigmática na compreensão de currículo e na relação entre os atores da aprendizagem de modo que se esta não for uma aprendizagem colaborativa, horizontalizada e de interatividade em rede, não haverá mudança na Educação.

A cibercultura, continua Ribeiro, e suas formas novas de relação com o conhecimento, nos mostram o quão distante a educação está do cotidiano dos alunos e, até mesmo, dos professores, quer seja na prática docente ou na formação inicial. Ainda temos um tipo de pedagogia que nos apresenta determinados conhecimentos vindos “de cima”, de fora de contextos, de forma universal, mas que ao encontrar com o corpo discente e docente, se mostra frágil por não corresponder aos anseios e expectativas daquela sociedade/escola.
|Cortei a citação

Como a cibercultura surge de uma forma horizontal, no primeiro momento, e se fortalece de forma multidisciplinar, com os mais variados tipos de conhecimento alimentado-a através de redes sociais, a própria forma de educar precisa passar por uma reformulação.

Assim, poderá contemplar essas novas formas de relacionamento com o saber, sendo necessário pensar mais na praticidade do que se ensina do que na sua simples teorização.

Concluindo, Ribeiro ressalta que é necessário pensar na formação docente que o contexto atual nos remete, mas sem negar o que foi conquistado até hoje. De alguma forma, é preciso somar esses dois campos da produção de conhecimento para que uma transformação na educação ocorra e que envolva todos os seus autores.

1.3.4 “Histórias cotidianas de um projeto: os pensares-fazer de praticantes-pensantes de um projeto de educação no Rio de Janeiro” – Simone de Paiva Santana Guimarães⁵⁶

A despeito de ser uma tese ambientada num espaço restrito - qual seja numa escola da Zona Norte do Rio de Janeiro e baseada em turmas de projetos de aceleração de estudos de alunos de idade avançada para a série em que se encontravam-, as ponderações da professora Guimarães podem ser extrapoladas para o ensino em geral e servir de parâmetro para discussões acerca do cotidiano escolar e dos paradigmas de produção de conhecimento na escola.

No resumo da tese, Guimarães pontua que apesar da escola para onde foi transferida ter a obrigação de desenvolver metodologias já formatadas, oriundas de projetos educacionais⁵⁷ comprados por órgãos oficiais, era possível a existência de movimentos pedagógicos diversos, aplicados pelos professores e estudantes através de táticas que se esquivam do engessamento estipulado pelos currículos pré-agendados.

Guimarães conta que aproveitou uma situação adversa - a do remanejamento para outra escola e para uma turma especial-, como uma possibilidade de discutir e problematizar os materiais pedagógicos que já vem formatados para a escola e transformam o docente numa máquina reprodutora, sem possibilidade de criação própria, para alcançar índices de produtividade escolar.

Cabe a observação de que talvez a empatia surgida entre ela e a turma, ambos vivenciando a sensação de ter que sair de seus contextos para ir para uma nova escola, pode ter sido um facilitador no processo. Ainda mais, que a escola em questão não aceitava aquela

⁵⁶ GUIMARÃES, SIMONE DE PAIVA SANTANA. Histórias cotidianas de um projeto: os pensares-fazer de praticantes-pensantes de um projeto de educação no Rio de Janeiro' 28/07/2015 89 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: REDE SIRIUS

(https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?opup=true&id_trabalho=2410575), acessado em Junho/2016

⁵⁷ O texto 1.3.5, a seguir, da Professora Janete Trajano da Silva, contém um exemplo desses projetos e do que a professora Guimarães chama de “engessamento”.

turma, fornecendo-lhes uma sala em péssimas condições de uso sem até mesmo energia elétrica.

Outro fator que deu oportunidade para novas formas de ensinar foi o fato de que, dadas as instalações insalubres em que deveriam ficar, Guimarães resolver mover a turma e lecionar em tempo integral na sala de leitura da escola, o que lhes permitiu diferentes práticas, com novas ferramentas, como: vídeos, músicas e outras. Isso tornou as aulas mais dinâmicas, participativas e divertidas.

Guimarães pontua que a direção da escola reclamava recorrentemente, pois a turma estava ocupando, por longo tempo, um lugar que não lhe pertencia. Contudo a professora questionava qual deveria ser o lugar daquela turma na escola e pensava que só era possível imaginar um lugar que fosse digno para ela e os alunos.

Estar em um lugar diferente, relata Guimarães, com novas ferramentas e possibilidades fez com que os alunos passassem a ter mais comprometimento com as aulas e a auto estima da turma, tanto coletiva quanto individual, começou a aumentar. Inicialmente os alunos eram destacados da escola, agora tinham visibilidade, pois a Sala de Leitura era perto da entrada da escola, transformando a mesma em um “espaçotempo de visibilidade”. Com isso, toda a escola passou a conhecer a turma do projeto, proporcionando uma interação com os demais estudantes e professores da escola.

O ato que poderia ser considerado rebeldia por parte da direção da escola (e que em um primeiro momento, foi), se mostrou de extrema importância para que os alunos do projeto fossem vistos como parte da escola. Não se deixar abater e desistir do que acreditava ser o melhor, tanto para os alunos quanto para ela, Guimarães teve um atitude política que teve resultados muito contundentes.

A autora justifica sua atitude, alegando a complexidade, o dinamismo, a pluralidade e a imprevisibilidade da realidade social, com muitas possibilidades de criação, de modo que se pode afirmar não ser sempre necessária a ocorrência de mudanças estruturais para que seja desenvolvida uma ação política transformadora. (OLIVEIRA, 2005 apud Guimarães, p. 19)

Guimarães conjectura que o atual modelo de educação brasileira visa apenas alcançar resultados objetivos, a partir de um currículo mínimo. Não se leva em conta as necessidades individuais dos alunos, dos professores, ou diferenças regionais e sociais de cada escola. Ao ser pensado na educação com apenas um currículo mínimo, as potencialidades de uma educação transformadora são praticamente abolidas e os alunos são transformados em máquina de reprodução e não, questionadores.

O currículo mínimo, diz Guimarães, o “ensinar o básico”, sobretudo para as classes sociais menos favorecidas, acaba servindo como balizador para os profissionais da educação o que agrava a desigualdade social, causando um problema de autoestima nos jovens que frequentam turmas especiais como aquela para a qual estava lecionando.

Ainda assim, continua Guimarães, com todos os problemas, há escolas que funcionam de forma contrária, mesmo dentro de uma estrutura social que exige o currículo mínimo e a padronização dos alunos.

A autora diz que estas escolas precisam ser bem compreendidas e observadas em sua existência. São pequenos espaços de resistência que mostram a todos o que a escola (e a Educação) podem vir a ser.

Guimarães complementa sua visão destas escolas dizendo que:

Atendendo a singularidades e complexidades diversas, considerando que somos iguais e também somos diferentes, respeitando e valorizando a história, os espaçotempos de origem de cada um, os diversos saberes e incentivando a capacidade de pensar e, ainda, fazendo acreditar que é possível ter objetivos na vida, estas escolas vêm transformando esse estudante/cidadão. Transforma também, constantemente, os professores que aprendem ensinam, em movimentos comuns, sincrônicos. (Guimarães, p. 25)

Sob esta ótica, Guimarães pontua que há um entrelaçamento dos saberes ditos formais com outros saberes de ordem prática e informal, oriundo de redes de conhecimentos e que formam uma rede de subjetividades composta pelas individualidades de cada participante.

Guimarães acredita, principalmente, que há uma vontade de que os alunos possam perceber que a escola não serve para transmitir determinados saberes e conseguir uma nota alta, ou conseguir algum tipo de qualificação. Mais do que isso, a escola precisa ser vista como o local onde o diferente e as potencialidades se encontram e precisam ser vividas e exploradas. Sobre essa possível descoberta, o mesmo pode ser dito sobre os pais, que também precisam ver outras possibilidades, ainda que de forma tímida, dentro da escola.

A autora pensa, então, na possibilidade de que se descubra essa escola, onde pais e alunos querem mais do que notas altas e passagem de ano, onde haja o desejo de práticas/teorias emancipatórias. Além disso, onde esses pais e alunos cobrem dos professores e autoridades essas práticas e teorias, que demandem um espaço/tempo prazeroso, uma escola na qual o afeto seja também um meio para novos conhecimentos/significações e na qual todos caminhem juntos.

1.3.5 “Maneiras de construir a profissionalidade docente: quais as rotas, percursos e percalços (im)possíveis?” – Janete Trajano da Silva⁵⁸

Esse texto é produto de reflexões realizadas no estudo sobre a formação continuada de professores. A pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro tem por objetivo compreender como acontecem os percursos autoformativos no exercício da docência, identificando quais as contribuições e implicações para a prática pedagógica e construção da profissionalidade docente.

A autora começa indicando que no início do século XXI vem ocorrendo mudanças em várias esferas: sociais, políticas, educacionais, econômicas e culturais, em um curto espaço de tempo. Uma mudança que antes, levava meses para cruzar o globo terrestre, hoje, graças à internet, pode ser sentida em um espaço de horas. Com isso, o papel do professor, da escola e o próprio pensamento pedagógico estão sendo revistos e alterados, pois todas essas mudanças, ao afetar a sociedade, afetam também o modo de se enxergar o processo de construção e análise do conhecimento. Mesmo que por um lado tenha havido mudanças positivas, por outro as diferenças que separam os homens e nações, se tornaram cada vez maiores e, em alguns casos, irreconciliáveis. A autora cita Giddens⁵⁹ para corroborar esse pensamento:

Para melhor ou para pior, estamos a ser empurrados para uma ordem global que ainda não compreendemos na sua totalidade, mas cujos efeitos já se fazem sentir em todos nós [...] trata-se de uma revolução global na vida corrente, cujas consequências se estão a fazer sentir em todo o mundo, em todos os domínios, do local de trabalho à política. (GIDDENS, 2000 apud SILVA, p. 2).

Essas mudanças, diz Silva, chegaram à esfera da educação que passou a ser vista pelo viés do mercado - tanto para a produção de lucro imediato, quanto para produzir pessoas voltadas para o mercado de trabalho-, onde as práticas educacionais têm de se submeter a exigências de competitividade, empregabilidade, produtividade etc. Tal pensamento gera um paradoxo na figura do professor. Uma vez que o professor é o profissional mais próximo do

⁵⁸ SILVA, JANETE TRAJANO DA. Maneiras de construir a profissionalidade docente: quais as rotas, percursos e percalços (im)possíveis? 02/04/2013 201 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH

(https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?opup=true&id_trabalho=91254), acessado em Junho/2016

⁵⁹ Anthony Giddens - Sociólogo britânico reconhecido internacional por ser o formulador da Teoria da Estruturação.

aluno e da sociedade, acaba sendo apontado como o culpado pela má qualidade de educação e sendo cobrado pela produção de uma educação de qualidade.

Silva diz que tal dicotomia, criada muitas das vezes pela esfera pública, esconde que os professores são apenas parte de um sistema, muito maior do que eles, e que é responsável por toda uma cadeia de educação. Se uma determinada escola, ou setor, está tendo uma avaliação ruim de acordo com os padrões de uma lógica de mercado, é mais fácil culpar o professor do que focar em outros problemas, como má estrutura física da escola, material de ensino e currículo defasados e metodologias que não atendem às necessidades individuais dos alunos. Tal pensamento permeia todo o mundo, considerando o processo dinâmico de globalização.

Desta forma, segundo a autora, toda a carreira de docente, em todos os níveis, está sendo revista e foi a partir da década de 90 que o discurso da necessidade de se profissionalizar o professor ganhou destaque nas políticas educacionais instituindo investigações mais amplas das relações entre saber, trajetória de vida e percurso profissional. Curiosamente, o pensamento de revisar a figura desse profissional não sinaliza o quão afastado o professor se encontrava das discussões acerca de sua própria profissão e das discussões pedagógicas.

O artigo da professora Silva compõe um estudo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ que acompanha um grupo de professores do 1º segmento do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Este grupo, em 2011 foi designado para participar do projeto Autonomia Carioca – Tecendo o Saber⁶⁰, uma tentativa da prefeitura do Rio de Janeiro de atender a questões vinculadas à não aprendizagem dos alunos, ao fracasso escolar e à sustentabilidade do sistema de ensino no que tange às cobranças sociais e internacionais de desempenho e investimento em Educação.

Silva pontua que apesar de uma inovação trazida pelo projeto, que era dar um dia da semana (quarta-feira) para que o professor se dedicasse exclusivamente para planejamento das aulas, avaliação do trabalho com os alunos e capacitação⁶¹, os professores se viram sujeitos, nas palavras de um deles aos seguintes problemas:

⁶⁰ O projeto Tecendo o Saber foi organizado pela Fundação Roberto Marinho. Foi implantado nas escolas do Rio de Janeiro com o objetivo de atender alunos do 5º ano com distorção idade/ano escolar. Tem como suporte didático materiais impressos e audiovisuais e boa parte das aulas é realizada através de tele-aulas. A parceria é organizada com as secretarias de educação, que se responsabilizam pela matrícula dos alunos e locais para o funcionamento das tele-salas.

⁶¹ Termo adotado pela Fundação Roberto Marinho e pela SME – consiste na transmissão pelos formadores da Fundação, aos professores, de orientações sobre como aplicar e desenvolver as aulas e sobre os rituais didáticos previstos na metodologia desenvolvida pela Fundação.

Jornadas duplas e triplas de trabalho, que inviabilizam não só um fazer reflexivo e crítico como igualmente, sugam a resistência física e mental; a não clareza do papel da escola, da família, do aluno, do professor nos contextos atuais; o conflito entre o saber, o querer e as reais possibilidades do fazer; o conflito, a dúvida, a inquietação e manutenção das crenças (Professor “J”, participante do projeto Tecendo o Saber, entrevistado por Silva)

Assim, é possível perguntar, segundo Silva, como podem ser resolvidas todas essas questões? “Como enfrentá-las coletivamente e individualmente de modo a torná-las objeto de reflexão e ação que venham a contribuir com o trabalho e com a aprendizagem dos alunos e docentes?” (Silva, p. 8)

Tais questões, segundo a autora, mostram que os problemas que cerceiam a sociedade, influenciam a prática escolar, afetam os professores e também os alunos. Esses problemas refletem a dinâmica de uma sociedade fundada em bases de desigualdade e discriminação na qual os bens produzidos socialmente são destinados ao bem-estar de poucos, retirando de muitos a chance de “ser mais”. (Freire 2005 apud Silva, p. 8). Esses problemas são ainda realçados quando empresas privadas interferem no processo pedagógico e são acolhidas por órgãos institucionais e levadas para dentro da escola.

A professora conclui que estes projetos dividem os professores, havendo docentes que os veem como elementos de inovação e docentes que os percebem como instrumentos intervencionistas, que controlam e retiram a autonomia do trabalho educacional. É uma solução que traz atores externos à Escola para ensinar aos professores o seu trabalho. Esses projetos, ainda que aparentemente pertencendo a uma política que visa a valorizar o ensino, acabam por produzir o oposto, que é a desvalorização da profissão de docente, uma vez que deslegitimam o professor como produtor de saber.

1.3.6 “Prática docente sob pressão: Ações e percepções de professores sobre a política de responsabilização na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro” – Carolina Portela da Cunha⁶²

A presente dissertação investiga a possibilidade de mudanças em práticas docentes adotadas pelos professores da rede municipal do Rio de Janeiro, após a implementação da

⁶² CUNHA, CAROLINA PORTELA DA. Prática docente sob pressão: ações e percepções de professores sobre a política de responsabilização na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro' 24/02/2015 88 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?p_opup=true&id_trabalho=2398966), acessado em Junho/2016

política de responsabilização⁶³ adotada pela Secretaria Municipal de Educação, em especial o Prêmio Anual de Desempenho (PAD). O objetivo do estudo é investigar possíveis fatores associados a essas práticas, como o perfil do diretor (liderança escolar), as relações entre professores e gestores, resultados anteriores das escolas nos indicadores de qualidade educacional IDEB e IDE-Rio e conhecimento de professores e gestores a respeito da política de responsabilização do município.

Nos últimos tempos, diz Cunha, as políticas públicas brasileiras têm se voltado para a avaliação da forma de ensino, através de análises periódicas. Com isso, pode-se dizer as políticas de responsabilização foram adotadas em razão de um avanço sobre as técnicas de avaliação.

Apesar de ser recente no nosso país, prossegue Cunha, a política de responsabilização escolar já é bastante conhecida e estudada pelo mundo, tendo países como Estados Unidos, Inglaterra, México, Chile e Índia os casos mais antigos e com o maior levantamento de dados. Estas políticas têm em comum o fato de considerar o professor como um elemento-chave para o crescimento da aprendizagem. Para isso, oferecem bônus salariais como incentivo aos docentes. Tais bonificações, em teoria, serviriam ainda para atrair profissionais da educação mais capacitados e com isso, aumentaria a produtividade das escolas.

Cunha pontua que, no entanto, tal pensamento não está funcionando na prática. Ao contrário, está causando novos problemas como: o foco dos planejamentos das escolas ser apenas os alunos com bom desempenho; surgimento de estratégias de seleção/exclusão de alunos ou mesmo limitação do currículo para não sobrecarregar os alunos.

Com isso, continua Cunha, alguns problemas são analisados, pois a escola passa a focar em alunos que possuem um alto rendimento, em detrimento dos outros alunos. E piora a situação quando a prefeitura do Rio passa a adotar o Prêmio Anual de Desempenho (PAD) o que pode ter gerado novas práticas docentes que implicariam apenas em alcançar, ou não, as metas estabelecidas pelo prêmio.

Para tentar entender esse cenário, a autora pesquisa também outros profissionais da educação e não apenas os professores, como os diretores e as relações que se estabeleceram depois da implantação desse prêmio. A questão é o quanto de pressão passou a ser exercida

⁶³ As políticas de responsabilização escolar (ou accountability, no termo original em inglês) originalmente são estratégias utilizadas pelos governos de diversos países para aumentar a qualidade de seus sistemas de ensino através de objetivos e metas previamente estabelecidas para as suas escolas e outros órgãos educacionais. Tais políticas, de um modo geral, adotam níveis de consequências em que gestores e professores se tornam corresponsáveis pelo desempenho alcançado pelos alunos em avaliações nacionais de larga escala (BROOKE, 2006, p. 01, apud Cunha, p. 01)

para determinados resultados e o quanto essas mudanças na prática docente são próximas dos objetivos originais de quem formulou as políticas de responsabilização.

Cunha analisou por quatro meses, duas escolas do município do Rio de Janeiro, vinculadas à mesma CRE, cujos alunos tinham perfis sociais semelhantes, porém obtiveram resultados diferentes nas avaliações das escolas.

A autora pontua que ao se tentar relacionar maior salário do professor com o maior rendimento do aluno, ignoram-se fatores externos tais como o ambiente escolar, influência dos pares, disponibilidade de material didático, origem socioeconômica dos alunos e dos professores, entre outros.

É difícil isolar o efeito da atuação dos professores sobre o desempenho escolar e, para ilustrar essa ideia, a autora cita Soares⁶⁴:

Os fatores que determinam o desempenho dos alunos pertencem a três categorias: à estrutura escolar, os associados à família e aqueles relacionados ao próprio aluno. Segundo o autor, entre os fatores relacionados à escola, o efeito sobre o aprendizado dos alunos é em grande parte determinado pela atuação do professor, por seus conhecimentos, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades em sala de aula. (SOARES, 2004 apud Cunha, p.18)

Com essa proposta de bonificar os professores pelo desempenho dos alunos, podem surgir vários problemas como focar apenas nos melhores alunos em detrimento de toda uma turma; exclusão dos piores alunos e a formação de turmas para esses que não alcançarem determinados resultados, além de maior foco nas disciplinas que são mais pedidas pela avaliação. Além disso, surge uma pressão gerada pelo diretor da escola em prol de resultados e uma pressão interna por parte dos próprios professores, pela bonificação prometida.

Cunha também ressalta a importância do papel do diretor na política de responsabilização escolar, pois ele é o líder, o responsável direto pelo bem-estar daquela comunidade escolar e também afeta, mesmo que indiretamente através do tom que dá à cultura da escola, o rendimento dos alunos. Todavia no Brasil, ainda não existem mecanismos de avaliação de diretores.

Por fim, Cunha conclui que o estabelecimento de políticas de responsabilização, considerando o objeto de sua pesquisa, não trazem os resultados esperados. Antes, trazem pressão para os atores do processo educacional e criam espaço para o surgimento de práticas docentes excludentes e injustas.

⁶⁴ Magda Becker Soares – Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE – da mesma faculdade. Graduada em Letras, doutora e livre-docente em Educação.

Em sua conclusão, Cunha ressalta que não pretende generalizar os resultados de sua pesquisa e indica que é necessária uma pesquisa mais profunda, mas que um dos problemas das políticas de responsabilização no contexto brasileiro é talvez a falta de uma cultura de avaliação, ou de um retorno “mais pedagógico” para as escolas, do resultado das avaliações.

1.3.7 “Tecnologias de informação e comunicação e a interface com a Educação Profissional. Da formação às práticas pedagógicas” – Oldênia Fonseca Guerra⁶⁵

A professora Guerra procurou em seu trabalho, uma análise das interfaces entre a formação de docentes, a educação profissional e as tecnologias de informação e comunicação. Teve como foco a investigação do modo como professores da educação profissional vem utilizando, em suas práticas pedagógicas, as tecnologias digitais. Para isso, buscou problematizar diversas premissas que têm marcado a profissão e a formação de professores ao longo da história.

Cabe começar este resumo com uma citação a Dewey⁶⁶ sobre o modo de se pensar a escola:

Pensar a educação a partir dos contextos existentes é uma forma de atribuir valor ao ato educativo, pois só valoramos “quando há algum problema a ser solucionado, alguma necessidade, deficiência ou privação a ser compensada, conflitos ou tendências a serem resolvidos por meio de mudança das condições existentes” (DEWEY, 2009 p. 85 apud Guerra, p. 24)

Guerra também dialoga com Pierre Lévy⁶⁷, para pontuar que hoje se vive numa época limítrofe, onde ocorre uma oscilação das representações dos conhecimentos, dando lugar a modos de saberes e estilos de regulação social ainda não estáveis. Um raro momento, pontua a autora, em que se inventa um novo estilo de humanidade, partindo de uma nova configuração técnica. (Guerra, p. 26)

Guerra considera que, dadas as novas ressignificações das identidades pessoais ou institucionais, aí incluída a escola, faz-se necessário compreender de que modo essas

⁶⁵ GUERRA, OLDENIA FONSECA. Tecnologias de informação e comunicação e a interface com a educação profissional: da formação às práticas pedagógicas' 19/06/2015 232 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: CFCH (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?opup=true&id_trabalho=2399005), acessado em Junho/2017

⁶⁶ John Dewey, filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, professor de 1904 a 1931 na Universidade de Colúmbia em Nova York, um dos representantes mais significativos do pragmatismo norte-americano.

⁶⁷ V. nota 27

modificações interferem no cotidiano do professor e na construção de novas maneiras para se acessar e difundir o conhecimento no âmbito escolar. Este cenário, de uma sociedade focada nas tecnologias de informação e comunicação, amplia o papel da educação, ultrapassando a relação ensino/aprendizagem e professor/aluno.

Cabe ressaltar, continua a autora, que ao longo do tempo a educação vem sendo questionada constantemente, com respeito a incorporar as mudanças que marcam cada época. Alguns consideram que a escola deve exercer um papel ativo na construção da sociedade, sendo um espaço onde se promovam novos conhecimentos, novas tecnologias e novos comportamentos. Em paralelo, há os que a veem como uma instituição conservadora, desvinculada das inovações técnico-científicas disponíveis para a sociedade.

Guerra pontua que, a despeito das particularidades de cada prática educacional em contextos variados, pode-se dizer que há muitos aspectos comuns às instituições de ensino, de qualquer nível de escolaridade, da administração pública ou particular, qualquer que seja a localização. Questões como currículo, avaliação, formação e valorização de docentes utilização de metodologias inovadoras de ensino estão sempre presentes no debate acadêmico.

Desse modo, prossegue a autora, pensar a Educação nos dias atuais engloba um nível de complexidade e uma multiplicidade teórico-metodológica de grandes proporções. Isso é facilitado quando se utilizam as tecnologias de informação e comunicação, através das quais com um clique, obtém-se um infindável mapeamento de informações diversificadas, de diferentes autores, em diferentes espaços e tempos, a respeito de qualquer assunto que se queira pesquisar. (id, p. 35)

Guerra entende que há, nas palavras de Nóvoa⁶⁸ (2014, apud Guerra, p.36) um “consenso discursivo” que marca a teoria e a prática da Educação tanto global quanto localmente. A retórica em torno da profissão de professor, quanto à história, à formação inicial e continuada, à ideia do professor reflexivo, da produção de novos conhecimentos e competências, da relação entre trabalho e educação, tornaram-se parte do discurso dominante que influencia a prática pedagógica em todos os níveis da Educação.

Guerra contextualiza que a Escola Moderna, concebida hoje, resulta de um processo lento e conflituoso de construção das práticas e sentimentos escolares. Desde o final do século XVIII, em especial e durante todo o século XIX.

Sobre este processo, Guerra diz que:

⁶⁸ António Manoel Seixas Sampaio da Nóvoa, português, doutor em Ciências da Educação e História Moderna e Contemporânea, reitor da Universidade de Lisboa

A busca pelo saber e por liberdade de pensamento sublinhada no Iluminismo, as reformas desencadeadas no interior da Igreja católica, a instauração de um processo de industrialização, iniciado na Inglaterra e rapidamente estendido a Europa e a outros continentes, a substituição de uma cultura teocêntrica por uma cultura antropocêntrica, tudo isso vai gerar a constituição de um novo modelo de homem e a necessidade de elaboração de novos paradigmas para educá-lo. (GUERRA, ano, p 39)

A grande questão é complexa considerando a incorporação das novas técnicas de TIC na educação, não se resume ao presencial versus o à distância, nem à mudança do escrito e do oral convencionais para a multimídia. É a transição de uma educação institucional para uma troca generalizada de saberes, isto é, a sociedade auto-gerenciando o ensino. Partindo desse ponto, a função mais importante do professor não é mais ser um difusor do conhecimento, porque isto é mais eficazmente realizado pelos meios digitais, e sim, um organizador e incentivador da aprendizagem. Ao docente caberá, nas palavras de Lévy “o incitamento à troca de saberes, à mediação relacional e simbólica, à pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc.” (LÉVY, 2011 apud Guerra, p. 59). É preciso dar ênfase ao “aprender a aprender”.

Não há mais lugar para dogmas na educação, continua Guerra, o paradigma sobre o qual é construída a atual sociedade demanda uma formação crítica e analítica. É preciso ter professores reflexivos, que pesquisem sua própria prática, que articulem diversos saberes, de modo a concretizar a retórica presente no discurso pedagógico de formar cidadãos críticos e cidadãos conscientes. Numa sociedade globalizada e competitiva, todos os cidadãos (professores incluídos) têm que desenvolver competências que lhes possibilitem enfrentar os desafios cotidianos.

No final do século passado, início deste século, salienta Guerra, do mercado de trabalho veio para o meio educacional o conceito de competência que está presente nas reformas educacionais empreendidas em todo o mundo desenvolvido ou em desenvolvimento. Isso decorre dentre outros motivos, do fato de que, se anteriormente a sociedade se movia lentamente, hoje as mudanças ocorrem de forma extremamente veloz.

É importante, diz Guerra, ter em mente que inserir as TIC no ambiente da Escola é, além de necessário, condição para a inserção na sociedade da informação e do conhecimento. Assim, a formação docente precisa contemplar esta inserção de alguma maneira. A Educação, sob esta ótica, é um espaço extremamente propício para o uso da argumentação, partindo do pressuposto que Educar pressupõe troca de saberes e que esses saberes não estão mais depositados em um lugar fixo como livros, ou nos professores.

Guerra ressalta ainda que não é prerrogativa dos tempos atuais a tentativa de utilizar novos recursos de TIC a serviço da Educação. Desde o início do século XIX, já se acreditava que o uso de meios modernos de comunicação como recursos pedagógicos podiam ser usados para a modernização da Escola. Vale lembrar no século passado, programas como o MOBREAL⁶⁹ e a TV Educativa⁷⁰. Com efeito, as principais correntes teórico-metodológicas do pensamento moderno preconizam a modernização do sistema escolar.

Todavia, Guerra vê um abismo entre o discurso e a prática no que diz respeito a essa modernização, uma vez que modernizar os procedimentos escolares não se resume à utilização de equipamentos tecnológicos, com treinamentos superficiais para os professores e demais funcionários da escola.

Por fim, Guerra reconhece que é difícil romper com a educação prescritiva tradicional e, por isso, propõe a argumentação como diretriz teórico-metodológica para as questões interpostas no âmbito da Escola. A autora pondera que é preciso que o docente, como um orador, tenha apreço pelo seu aluno - o “auditório”-, que exerça continuamente o diálogo, alternando seu papel com os alunos e que promova o convencimento pela força dos argumentos em vez da força da autoridade. A argumentação não garante que os problemas sejam solucionados, mas é uma alternativa valiosa de negociação e promoção de acordos, mesmo que temporários, entre os agentes da Educação.

1.3.8 “Tensões contemporâneas no emprego das tecnologias no cenário escolar” – Deborah Orlandini Ferroco⁷¹

O objetivo da autora é pesquisar as tensões geradas atualmente pelo uso de tecnologias no âmbito escolar, tendo por base que a escrita pode ser vista como uma tecnologia e que é a ferramenta primordial na troca/transmissão de conhecimentos no âmbito escolar.

Para alcançar seu objetivo, Ferroco trabalha com os conceitos de pensamento, alfabetização, letramento e tecnologias, definindo-os um a um e estabelecendo as relações entre eles.

⁶⁹ Movimento Brasileiro de Alfabetização. Programa criado em 1970 pelo governo da ditadura com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos.

⁷⁰ Emissora de televisão pública fundada no Rio de Janeiro cuja primeira transmissão ocorreu no dia 5 de novembro de 1975.

⁷¹ FERROCO, DEBORAH ORLANDINI. Tensões contemporâneas no emprego das tecnologias no cenário escolar' 29/08/2013 58 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=153191), acessado em Junho/2017

Inicialmente Ferroco conceitua pensamento, classificando-o em duas correntes, a Behaviorista e a Construtivista. A primeira é uma abordagem psicológica onde a observação e a descrição comportamental do indivíduo ganham mais importância, de modo que o comportamento do sujeito acontece como resposta a estímulos externos a ele. Assim, é possível supor que sendo o pensamento do sujeito controlado pelo seu comportamento é fácil obter controle sobre o modo como esse sujeito deve pensar.

O Construtivismo é uma abordagem na qual se estuda a gênese psicológica do pensamento, baseada na ideia da Equilíbrio. De acordo com essa ideia, o indivíduo tem estruturas de cognição que são formadas ao longo da vida, mas que em face de uma nova situação não são capazes de lhe fornecer respostas. O indivíduo entra em estado de desequilíbrio, seguido por uma assimilação do novo conhecimento. Após a assimilação, ocorre a acomodação do novo conhecimento adicionado ao conhecimento anterior.

Ainda com relação ao pensamento, Ferroco aponta que há dois modos de pensar, de acordo com levantamento de Jerome Bruner⁷²: o modo científico, cartesiano, relacionado ao pensamento formal, matemático, classificatório, categorizador que busca uma verdade universal; e o modo narrativo, vinculado à possibilidade de ações, das variações das intenções do homem, é atemporal, não busca uma verdade universal, antes apresenta opções prováveis de ocorrência de um evento.

Esses dois modos de pensamento não são excludentes, diz Ferroco. Com efeito, o indivíduo utiliza os dois de forma complementar, escolhendo entre um e outro segundo a necessidade de conferir sentido ao que se está experimentando.

Voltando-se para a alfabetização e o letramento, Ferroco analisa que há três paradigmas básicos para a alfabetização: o semiótico, o linguístico e o mecânico (SENNÁ, 1995 apud Ferroco, p.20).

O paradigma mecanicista tem característica estritamente instrumental, de modo a garantir que o aluno aprenda a língua pertencente à escola, que é vista como uma forma escrita da língua oral. (Ferroco, p.20)

O paradigma linguístico, segundo Ferroco, surge em decorrência do advento da Modernidade com uma visão subjetiva, com contornos sociais, que passa a considerar o homem como um ente que se altera e se multiplica em função da convivência com o outro. Essa visão transforma a alfabetização num fenômeno comunicativo, desvinculando a escrita

⁷² Jerome Seymour Bruner, psicólogo norte-americano

da língua oral. Consiste na prática de introdução da escrita através de conceitos próximos à realidade do indivíduo valorizando as falas dos mesmos.

O terceiro paradigma é o paradigma semiótico, nele a alfabetização é vista como um processo anterior à escrita ou à leitura, promovendo discussões acerca do processo de construção do sistema de comunicação do sujeito. O indivíduo passa a ser percebido como capaz de construir sistemas de expressão de ordem inata, o que explica a construção da escrita.

Tendo introduzido os paradigmas de alfabetização, Ferroco então, discorre sobre o letramento:

A clássica definição de letramento como leitura de mundo acaba se perdendo no simples aprender e ler e escrever e a linha tênue entre alfabetização e letramento acaba arrebentando para o lado do aluno quando consegue aprender a ser um leitor da tecnologia escrita, mas não está preparado para ser um leitor de textos escritos, ou seja, domina a tecnologia, mas não transfere para suas práticas sociais. (id, p. 24)

Esse problema descrito por Ferroco do indivíduo que apesar de conhecer a escrita, não consegue fazer uso dela socialmente, descreve o conceito de analfabeto funcional.

Ferroco afirma que o termo tecnologia se relaciona com criações da ciência e da engenharia, isto é, refere-se aos conhecimentos científicos e ainda às ferramentas e máquinas que possibilitam a execução desses conhecimentos.

As tecnologias, salienta Ferroco, combinadas com o desejo de criação do homem foram essenciais para a evolução da humanidade. Independentemente da dinâmica ou estática da tecnologia, ela sofre influência do comportamento do homem e do contexto no qual ela serve para ser usada. Por exemplo, o homem moderno necessitava de uma fonte estática e atemporal de conhecimento, então utilizou o livro, já o pós-moderno, necessita de dinâmica e fluidez nas informações, logo utiliza o computador.

Do mesmo modo, continua Ferroco, os modos de pensamento também influenciam as tecnologias, ou seja, algumas tecnologias podem servir melhor ao pensamento narrativo e outras ao pensamento científico. Constitui-se num equívoco, no entanto, pensar que é impossível haver um cruzamento dessas relações. A tecnologia estática pode servir eventualmente ao modo de pensamento narrativo e, simultaneamente, a tecnologia dinâmica pode atender ao pensamento científico.

É fato, indica Ferroco, que esse cruzamento do modo de pensamento com uma tecnologia não correspondente, pode gerar uma tensão.

Ainda falando sobre a relação modo de pensamento-tecnologia, Ferroco pontua que, a escrita alfabética - sendo uma tecnologia estática-, demanda tempo para seu uso e um nível elevado de planejamento, logo, encaixa-se bem ao modo científico/cartesiano de pensar, hegemônico em nossas escolas.

Ferroco traz então, em contraponto à escrita alfabética, o conceito de tecnologias hipertextuais⁷³. O hipertexto é dinâmico, não é linear, permite o direcionamento para outros textos, permitindo que se obtenha uma maior quantidade de informação num menor espaço-tempo. Tais tecnologias oferecem aos indivíduos inúmeras possibilidades de uso, ampliando o espaço para o modo de pensamento narrativo.

Com o avanço da internet e a facilidade de acesso às novidades tecnológicas na sociedade, o sujeito que está sendo letrado, tem intenso contato com as tecnologias dinâmicas e ganha uma propensão a utilizar o modo de pensar narrativo, vivenciando a situação de utilizar a escrita alfabética de modo dinâmico quando utiliza as tecnologias hipertextuais. A transferência deste modo de pensamento para a sala de aula com sua tecnologia estática cria uma tensão no processo de letramento.

Tal tensão, continua Ferroco, se dá porque a escola, que privilegia o modo de pensar cartesiano e a escrita estática, falha em reconhecer a capacidade dinâmica do aluno, desconsiderando as habilidades deste aluno e julgando-o não proficiente na escrita, como um analfabeto funcional, o que aumenta a taxa de fracasso escolar e de exclusão na escola.

Ferroco concluiu deixando claro que não propõe a descaracterização da escrita alfabética, todavia, propõe que a escola aceite que há os dois meios de pensamento e dê a ambos o mesmo peso e o mesmo reconhecimento.

⁷³ Hipertexto é o tipo de texto utilizado na internet, em que os elementos do texto não são fixos, como imagens, desvios para outros, dicas que reagem ao “passar do mouse” etc.

2 DIALOGANDO COM OS AUTORES

Quanto mais acreditamos que somos alguém, mais somos ninguém. Quanto mais sabemos que não somos ninguém, mais nos tornamos alguém.
Pierre Lévy⁷⁴

2.1 – Dialogando com os autores

Crise de paradigmas na Educação: Existe tal coisa? Existe Crise? Existe *um* paradigma na Educação? Após a leitura dos textos e considerando a minha experiência pessoal no universo da Educação, eu penso que sim, para as duas primeiras perguntas e não para a segunda. Todavia, seria leviano de minha parte responder de maneira definitiva a essas perguntas, afirmativa ou negativamente. Por isso mesmo, elas não foram levantadas como hipótese para este trabalho, mas foram inspirações para o mesmo.

Os textos utilizados como base, Texto1, Texto2 e Texto3, cujos autores são respectivamente Marcondes, Plastino e Garcia, apontam para essa crise e mostram que ela se refere às influências de uma forma preponderante de estruturação do pensamento tanto na produção de ciência quanto na de conhecimento em geral. Esta forma hegêmica se altera, desde Platão a Marx, chegando ao chamado pós-modernismo, como reflexo do modo de pensar da sociedade.

Pude observar, especialmente nos textos 1.2.5, 1.3.3 e 1.3.7, respectivamente de Santos, Ribeiro e Guerra, que tem foco no ciberespaço, e no texto 1.3.2, de Martins, que menciona a interferência do ciberespaço na produção de conhecimento, que o advento da internet com a massificação da disponibilidade de conhecimentos teve uma participação significativa nos questionamentos feitos pelos pensadores e educadores. Há ainda texto 1.3.8, que apesar de focado no impacto das novas TIC, na alfabetização e no letramento, também aponta tensões causadas pelo modo pensar na escola tradicional em confronto com o modo de pensar no mundo virtual com seus hipertextos. Isso vai ao encontro de minhas experiências narradas na introdução deste trabalho, durante os anos em que lecionei numa escola tradicional.

Outro fator preponderante na construção dos paradigmas educacionais foi o pensamento marxista. Não por acaso ele é citado em diversos textos, como visto em Texto2, de Plastino; Texto3, de Garcia; 1.2.1, de Jimenez e Terceiro; 1.2.2, de Romano; 1.2.3, de Ferreira; 1.2.7,

⁷⁴ V. nota 27

de Valente; 1.2.8, de Bezerra e Araújo e 1.2.9, de Contreras. Vale destacar o texto do Professor Romano e uma citação a Hobsbawm, do texto da professora Ferreira, com os quais eu concordo, que o marxismo jamais deixará de fazer parte das análises sociais e, por consequência, educacionais; ainda que para ser contestado ou com uma nova roupagem. Não é possível, na minha visão, falar em educação, sem falar em igualdade social, em cidadania e capacidade crítica. Como disse a professora Ferrocó, no texto 1.3.8, não há mais espaço para dogmas na educação.

Vale ressaltar que, embora acusado por seus críticos de ser dogmático e totalizador, o marxismo é uma forma de pensamento que critica a sociedade capitalista, em minha opinião, de forma lúcida e bem fundamentada. O caráter dogmático surge, eu entendo, de um número significativo de seguidores dessa filosofia que são radicais em sua forma de expressão e da forma como foi implantado o socialismo nos países da chamada “cortina de ferro” e na China.

De qualquer modo, a forma de se pensar educação, teve uma mudança significativa no século XVIII com o iluminismo, pois já naquele momento se pensou numa forma de tornar o conhecimento universal, colocando-o num único lugar que foi a enciclopédia de Diderot e D’Alembert (Texto1, de Marcondes). Para mim, não é difícil estabelecer uma ponte entre aquela obra e a internet, onde virtualmente (trocadilho acidental, mas oportuno) pode-se acessar a quase todo o conhecimento produzido pela humanidade.

Há textos entre os utilizados para este trabalho que retratam contextos particulares como o texto 1.2.4, de Mesquita e Nascimento, que fala sobre o MST, o texto 1.3.5, de Silva, que apresenta uma experiência de apenas duas escolas do município do Rio de Janeiro ou ainda o texto 1.3.1, de Velasco, que tem sua atenção voltada para o currículo da disciplina de História. Contudo, as reflexões que eles provocam são bastante pertinentes e permitem uma extrapolação para o contexto da Educação como um todo no país e, quem sabe no mundo.

A necessidade de adaptação dos meios de produção de conhecimento ao âmbito específico do MST, por exemplo, remete à necessidade de respeito à diferença e à pluralidade e ao reconhecimento de que não há uma “fórmula universal” para se produzir saber, adequada a todos os seres humanos indiscriminadamente. Assim como o MST, há outros grupos, tribos, pequenas sociedades que demandam uma forma particular de pensamento para que o conhecimento seja produzido e disseminado em seu meio.

A experiência relatada no texto 1.3.5, de Silva, mostra que ainda há, na atualidade, muito em função do pragmatismo do pensamento pós-moderno, que aparece nos textos Texto3, associado ao “vazio de idéias” questionado por Garcia; 1.2.3, de Ferreira; 1.2.7, onde Valente tece uma crítica direta a esse pensamento; 1.2.8, de Bezerra e Araújo, e 1.3.8, de

Ferroco. Na experiência, a prefeitura do município do Rio de Janeiro tenta melhorar seus índices de aproveitamento escolar, impingindo às escolas uma metodologia rígida e cerceadora dos pensamentos dos professores, como se estes fossem autômatos, além de um programa de bonificação que abriu a possibilidade de ocorrer exclusão e discriminação na escola, devidas à valorização dos alunos de melhor rendimento em detrimento daqueles com alguma dificuldade. Essa visão de que o professor não tem direito a voz própria e é um mero repassador/transmissor de um conhecimento determinado, e ainda nem estou falando de currículo neste momento, parece ser hegemônica. Com efeito, essa visão ganhou força a queda do muro de Berlim e a derrocada do socialismo, fatores que enfraqueceram o caráter igualitário do marxismo.

No texto 1.3.1, Velasco nos remete a uma reflexão sobre currículo, não apenas da disciplina de História. Ao criticar fatores como a hierarquização das disciplinas ou ao apontar a necessidade de se estabelecer relações entre o currículo, a cultura e o poder, Velasco vai além de sua disciplina e “fala em nome”, no meu entender, de outras disciplinas que terão sido relegadas a segundo plano, como as artes ou a biologia. Essa “hierarquização” aparece também no texto 1.3.2, quando Martins aponta que as disciplinas se espremam nos horários que “sobram” da matemática e da língua. Para mim, este é um problema do currículo e que tem grande impacto na formação dos alunos, limitando suas possibilidades de expressão, uma vez que privilegiam a mente em relação ao corpo. Observo que em uma de suas palestras, intitulada *How school kills creativity*⁷⁵, o professor Sir Ken Robinson faz essa crítica ao pensamento acadêmico que vê o corpo simplesmente como um meio de transporte para a mente.

Enfim, julgo importante destacar as duas abordagens que foram feitas ao “aprender a aprender”, expressão que eu mesmo utilizei com muita frequência dentro de sala e na qual eu acredito como competência com a qual o professor deve empoderar seus alunos. No texto 1.2.8, Bezerra e Araújo pontuam sobre como uma interpretação literal das ideias de Piaget permitiu ao pensamento pós-moderno transformar esta expressão em um mote “alienante”, uma forma de desvalorizar qualquer conteúdo e de justificar a falta de fundamentação epistemológica da produção de conhecimento e de ciência. Ao mesmo tempo, a professora Guerra, no texto 1.3.7, conclama os atores da Educação a praticá-lo.

Sendo assim, a questão para mim é que, junto com a disponibilidade de conhecimento proporcionada pela internet, veio uma enorme quantidade de informações inúteis, incorretas

⁷⁵ Como as escolas matam a criatividade.

(https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=pt-br)

ou mesmo maliciosas que muitas vezes levam as pessoas a decisões erradas em suas vidas e outros equívocos. É neste contexto, concordando com a professora Guerra (texto 1.3.7), que acredito ser preciso ensinar os alunos a reconhecerem o conhecimento válido quando estiverem diante dele, eles precisam saber buscar informações e “peneirar” o que é útil e o que não, reinventando suas leituras de acordo com a fonte ou o tipo de informação, isso é, para mim, “saber aprender”. Neste ponto, o docente passa a ter essa missão, de fazer com os que alunos (e ele mesmo também) aprendam a aprender.

Retornando às perguntas que fiz no início deste capítulo, posso justificar então minhas respostas, embora ressaltando que as perguntas não eram o objetivo principal desta monografia.

Existe tal coisa chamada crise de paradigmas na Educação? Acredito que, em função do pragmatismo pós-moderno, do fortalecimento e posterior enfraquecimento do marxismo e, sobretudo com o advento da internet e das novas TIC, a Educação enfrenta hoje uma crise de paradigmas. Tal tipo de Educação, tal modelo para seguir, estando dividida entre a “formação para o mercado” versus a “formação para a sociedade”, concordo com o professor Plastino (texto 1.1.2) quando ele chega a dizer que há uma crise do próprio conceito de paradigma, posto que hoje é questionável a necessidade de um modelo principal para estruturar a produção de saberes.

Existe crise? Sim, eu penso. A relação entre a Educação e a sociedade está, no mínimo, abalada. A figura tradicional do professor, como detentor do conhecimento, se mostra “defasada e desnecessária”, uma vez que com a internet, “transmitir conhecimento” passou a ser uma tarefa da grande rede, onde todos podem alcançar vários conhecimentos. Os profissionais docentes se encontram nesta crise de identidade e eu penso que precisam aprender a atuar como orientadores, como educadores, como mestres que ajudam seus alunos a navegar seguros pelo mar de conhecimentos a que todos tem acesso nos dias de hoje.

Os textos mostram que a Educação em todos os níveis sofre com esta crise de paradigmas, da Educação Infantil ao Doutorado. Nos níveis superiores, a crise acontece quando a sociedade entende que a academia está “descolada da realidade” (e aqui o exemplo vem de um texto venezuelano de Contreras, 1.2.8).

Por último, nos questionamos se Existe *um* paradigma somente para ou na Educação? Eu entendo que não. É possível que um paradigma se sobreponha aos demais, como o paradigma cartesiano, por exemplo. Mas é a junção de diferentes paradigmas, sendo encarados como complementares e não como excludentes, o que permite uma maior amplitude de ação dos agentes da Educação.

CONCLUSÕES

A dor da alma nada mais é do que seus limites se rasgando para caber mais mundo.
Viviane Mosé⁷⁶

A introdução desta monografia trouxe um resumo de minha vivência como professor de um curso profissionalizante de TIC numa escola tradicional e de como os conflitos entre o modo de pensar e ver o mundo e a Educação da equipe de informática e dos demais professores me levaram ao interesse pelo tema crise de paradigma na Educação. Também a obra da professora Zaia Brandão (1995) serviu de ignição para os questionamentos que me trouxeram até este momento.

Na introdução descrevi a forma como selecionei os textos que foram utilizados na monografia. No capítulo 1, fiz um resumo dos textos selecionados, destacando neles as ideias e os trechos que julguei pertinentes ao tema. No capítulo 2, procurei estabelecer um diálogo entre os autores e a minha experiência, levantando questões que para mim se tornaram importantes e indicando as respostas que eu encontrei para elas.

Este trabalho encerra uma hipótese implícita que é a de que “existe uma crise de paradigmas na educação”, todavia, comprovar esta hipótese extrapolaria sobremaneira a dimensão de uma monografia de graduação e certamente requereria mais do que apenas uma revisão bibliográfica. Da mesma forma, seria extremamente pretencioso objetivar a proposta de uma solução para esta crise, ou simplesmente apontar o caminho para um novo pensar/fazer dos profissionais da Educação.

Assim, limitando-se à busca da visão de crise de paradigma no século XXI, dados os autores selecionados, pode-se concluir, pelo observado nos textos, que o conceito de paradigma na educação consiste na estrutura do pensamento utilizado pela Escola, em todos os seus níveis, e na Universidade para produzir conhecimento, em como este pensamento é encadeado e como ele interfere nas relações das instituições de ensino e dos docentes com os alunos e com a sociedade. Os autores pesquisados enxergam a espinha dorsal do atual paradigma como tendo nascido no pensamento platônico e apontam alguns momentos de revisão deste paradigma, especialmente o crescimento das Ciências Sociais, como um dos fatores fundamentais para o redesenho das referidas relações.

⁷⁶ Viviane Mosé é poetisa, filósofa, psicóloga, psicanalista e especialista em elaboração e implementação de políticas públicas. Mestre e doutora em filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Simultaneamente, a ideia de crise desses paradigmas surge de forma implícita nos discursos de que é preciso questionar e desafiar, no mínimo, revisitar os paradigmas vigentes. É inegável que os paradigmas de produção de conhecimento, se não propriamente passam por uma crise, no sentido de estarem falidos ou ruindo, necessitam de uma revisão urgente para se adaptarem aos novos paradigmas da sociedade, especialmente aos avanços tecnológicos, à massificação da disponibilidade de conhecimento e à necessidade de formar os alunos em cidadãos críticos e conscientes. Este fato faz com que a Escola não seja hoje a única fonte de conhecimento e que, além disso, não possa (a Escola) se “fechar em si”, estruturada e pautada apenas pelo academicismo, antes, que valorize o saber não acadêmico que cada indivíduo, incluindo os próprios professores, adquirem na vida. O mesmo raciocínio pode ser aplicado na universidade, tanto na formação de professores, quanto na produção de ciência e de conhecimento nas graduações, pós-graduações, mestrados e doutorados, ou seja, é preciso formar educadores e pesquisadores em geral, com consciência crítica de cidadania, antenados com a problemática social, política e econômica em âmbito local e global.

Em minha visão, é necessário que a academia e sociedade reconheçam-se uma à outra e interajam de forma que o indivíduo formado na escola esteja pronto para viver na sociedade, com um pensamento crítico e consciente de cidadania. Ao mesmo tempo é preciso que a sociedade veja o profissional docente como um agente do processo de produção de conhecimento, importante, sim, que deve ser valorizado, mas um indivíduo que possui seus conflitos, sua identidade e suas opiniões, que aprende junto com o aluno e que deve agir como um facilitador de acesso do aluno aos conteúdos de que ele (aluno) precisa e precisará para crescer e tomar consciência de sua posição no mundo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, HELENA MARIA MARQUES. Museu da Maré: Entre Educação, Memórias e Identidades, Julho/2013, 223 f. Tese de Doutorado, Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO - PUC-RIO, Rio de Janeiro
- BEZERRA, GIOVANI FERREIRA; ARAUJO, DORACINA APARECIDA DE CASTRO. Psicologia da Educação: uma disciplina em crise no pós-construtivismo. *Psicol. Esc. Educ.*, Jun 2012, vol.16, no.1, p.143-151 (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100015&lng=en&nrm=iso)
- BRANDÃO, ZAIA (org.). A crise dos paradigmas e a Educação, 2ª ed., São Paulo, Cortez, 1995 (Coleção questões da nossa época, v. 35).
- CANDAU, VERA MARIA FERRÃO. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar E Práticas Pedagógicas: Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.
- CONTRERAS, LUZ MARINA. Tendencias de los paradigmas de investigación en educación, *Investigación y Postgrado*, Dez 2011, Volume 26 Nº 2 Páginas 161 – 178 (http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872011000200006&lang=pt)
- CUNHA, CAROLINA PORTELA DA. Prática docente sob pressão: ações e percepções de professores sobre a política de responsabilização na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro' 24/02/2015 88 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH
(https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2398966)
- DUARTE, NEWTON. Vigotski e o “aprender a aprender” – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. – Campinas, Editores Associados, 2001
- ESCOBAR, FERNANDO. Relato de Experiência sobre a relação de uma Escola Tradicionalista com a Informática e o Mundo Informatizado, 08/04/2016, 4 f., artigo não publicado.
- FERREIRA, MARIA ONETE LOPES. A crise dos paradigmas e o marxismo entre os pesquisadores em trabalho e educação em universidades brasileiras, *Revista Brasileira de Educação*, Dez 2002, Nº 21 Páginas 75 – 89 (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300007&lang=pt)
- FERROCO, DEBORAH ORLANDINI. Tensões contemporâneas no emprego das tecnologias no cenário escolar' 29/08/2013 58 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius
(https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=153191)
- GUERRA, OLDENIA FONSECA. Tecnologias de informação e comunicação e a interface com a educação profissional: da formação às práticas pedagógicas' 19/06/2015 232 f.

Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: CFCH

(https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2399005)

- GUIMARÃES, SIMONE DE PAIVA SANTANA. Histórias cotidianas de um projeto: os pensares fazeres de praticantes pensantes de um projeto de educação no Rio de Janeiro' 28/07/2015 89 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: REDE SIRIUS (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2410575)

- JIMENEZ, SUSANA; TERCEIRO, EMANOELA. A crise ambiental e o papel da Educação: um estudo fundado na ontologia marxiana, Educação em Revista, Dez 2009, Volume 25 N° 3 Páginas 299 – 325 (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300015&lang=pt)

- LOPES, ALICE CASIMIRO. Política de Currículo: Recontextualização e hibridismo - Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

- MAINARDES, JEFFERSON. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais - ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB ISSN 1809– 0354 v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006

- MARCHI, RITA DE CÁSSIA. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância, Revista Portuguesa de Educação, 2010, Volume 23 N° 1 Páginas 183 – 202 (http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000100009&lang=pt)

- MARTINS, FABIANA FERNANDES RIBEIRO. A escola entre a instituição e a forma: um estudo para pensar uma relação paradoxal' 25/03/2014 123 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

(https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1308626)

- MESQUITA, RUI GOMES DE MATTOS DE; NASCIMENTO, GISELE WANESSA DO. Educação do MST e crise do paradigma moderno de ciência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2014, vol.19, n.59, pp.1077-1099. (http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000900013&script=sci_abstract&tlng=pt)

- MORIN, EDGAR. Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro 3a. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001

- OLIVEIRA, GISELE DOS SANTOS. Manoel Bomfim e formação de professores: reflexões sobre Lições de Pedagogia (1915)' 01/12/2014 141 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: REDE SIRIUS. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1612595

- PERRENOUD, PHILIPPE. et alli – As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação; Porto Alegre: Artmed, 2002.

- RIBEIRO, MAYRA RODRIGUES FERNANDES. A sala de aula no contexto da cibercultura: formação docente e discente em atos de currículo 03/11/2015 199 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: REDE SIRIUS

(https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2551577)

- ROBINSON, SIR KEN – Out of our minds: Learning to be creative: EUA, Paperback, 2001.

- ROBINSON, SIR KEN; ARONICA, LOU – Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education: EUA, Paperback, 2016.

- ROMANO, ROBERTO. A crise dos paradigmas e a emergência da reflexão ética, hoje, Educação & Sociedade, Dez 1998, Volume 19 Nº 65 Páginas 65 – 100 (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400003&lang=pt)

- SANTOS, GILBERTO LACERDA DOS. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas, Educação e Pesquisa, Ago 2011, Volume 37 Nº 2 Páginas 307 – 320.http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000200007&lang=pt)

- SILVA, JANETE TRAJANO DA. Maneiras de construir a profissionalidade docente: quais as rotas, percursos e percalços (im)possíveis? 02/04/2013 201 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH

(https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=91254)

- VALENTE, ANA LÚCIA E.F. Por uma antropologia de alcance universal, Cadernos CEDES, Dez 1997, Volume 18 Nº 43 Páginas 58 – 74 (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200006&lang=pt)

- VELASCO, DIEGO BRUNO. Realidade do Aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento Escolar”: que articulações possíveis no Currículo de História? 19/03/2013 197 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: do CFCH

(https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=91266)

- VIGOTSKI, LEV SEMENOVICH; LURIA, ALEXANDER ROMANOVICH; LEONTIEV, ALEX N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem; tradução Maria da Penha Villalobos. - São Paulo, Ícone, 2001