

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

AUTORES

Clenio Viane Mazzone

Ricardo Cocco

Rosana Cristina Kohls

Sidnei Renato Silveira



LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E SOCIOLOGICOS DA EDUCAÇÃO

AUTORES

Clenio Viane Mazzone

Ricardo Cocco

Rosana Cristina Kohls

Sidnei Renato Silveira

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Santa Maria | RS
2017

©Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE.
Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da
Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Michel Temer

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Mendonça Filho

PRESIDENTE DA CAPES

Abilio A. Baeta Neves

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

REITOR

Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR

Paulo Bayard Dias Gonçalves

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO

Frank Leonardo Casado

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Martha Bohrer Adaime

COORDENADOR DE PLANEJAMENTO ACADÊMICO E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Jerônimo Siqueira Tybusch

COORDENADOR DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

Sidnei Renato Silveira

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

COORDENADOR UAB

Reisoli Bender Filho

COORDENADOR ADJUNTO UAB

Paulo Roberto Colusso

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Clenio Viane Mazzone, Ricardo Cocco,
Rosana Cristina Kohls, Sidnei Renato Silveira

REVISÃO LINGUÍSTICA

Camila Marchesan Cargnelutti
Maurício Sena

APOIO PEDAGÓGICO

Caroline da Silva dos Santos
Siméia Tussi Jacques

EQUIPE DE DESIGN

Carlo Pozzobon de Moraes – Capa/Ilustração
Mariana Panta Millani – Diagramação
Matheus Tanuri Pascotini

PROJETO GRÁFICO

Ana Letícia Oliveira do Amaral



F981 Fundamentos filosóficos e sociológicos da educação [recurso eletrônico] / Clenio Viane Mazzone ... [et al.]. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, UAB, 2017.
1 e-book : il.

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB
Acima do título: Licenciatura em computação
ISBN 978-85-8341-197-0

1. Educação 2. Educação – Psicologia 3. Educação – Sociologia
I. Mazzone, Clenio Viane II. Universidade Federal de Santa Maria.
Núcleo de Tecnologia Educacional III. Título.

CDU 37.01
37.015.3/4

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central da UFSM



Ministério da
Educação



PROGRAD
UFSM



APRESENTAÇÃO

Este material foi elaborado para servir como livro-texto da disciplina de Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação, do Curso de Licenciatura em Computação da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), no âmbito da UAB (Universidade Aberta do Brasil). Partimos do pressuposto de que a reflexão acerca dos processos pedagógicos, sejam eles formais ou não formais, ou seja, os processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem dentro ou fora dos limites dos “muros” escolares, deve nos aproximar do nosso mundo cotidiano, daquilo que por estarmos tão familiarizados, não nos damos conta de que deve ser problematizado. Pensamos que é imprescindível que você, como aluno do Curso de Licenciatura em Computação e, futuramente, como Licenciado em Computação, pare para pensar o quanto é fundamental uma postura pedagógica reflexiva a fim de que sua prática possa oferecer aos seus educandos instrumentos para a ampliação da compreensão da realidade e posicionamento crítico frente a ela. Neste sentido, este material aborda conceitos filosóficos e sociológicos, bem como questões ligadas ao panorama educacional brasileiro e à sociedade do conhecimento.

O conteúdo dessa obra resultou do esforço teórico e de pesquisa dos professores pesquisadores envolvidos na produção deste material. Além dos esforços de inúmeras horas dedicadas à atividade de pesquisa e preparação de aula, também salientamos os encontros com alunos dos mais diferentes interesses e curiosidades.

O material foi elaborado pelos seguintes autores:

Prof. Me. Ricardo Cocco: Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF (Universidade de Passo Fundo). Atualmente é Bolsista da Capes no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (Processo nº 88881.134800/2016-01). Técnico em assuntos Educacionais da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria)/Campus Frederico Westphalen/RS. Professor da URI (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)/Campus Frederico Westphalen. Locutor-Apresentador da Rádio Comunitária de Frederico Westphalen.

Profa. Me. Rosana Cristina Kohls: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF (Universidade de Passo Fundo). Bolsista UNIEDU/SC. Professora da UnC (Universidade do Contestado)/Campus Concórdia/SC.

Prof. Me. Clenio Viane Mazzone: Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação da UNISINOS. Professor da URI (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)/Campus Frederico Westphalen. Professor da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira: Doutor e Mestre em Ciência da Computação pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Especialista em Gestão Educacional pelo SENAC, Especialista em Administração e Planejamento para Docentes pela ULBRA (Universidade Luterana do Brasil) e Bacharel em Informática pela ULBRA. Atualmente é Professor Adjunto da UFSM/Campus Frederico Westphalen, atuando como Coordenador do Curso de Licenciatura em Computação UAB/UFSM e do Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação.

Bons estudos!

ENTENDA OS ÍCONES



ATENÇÃO: faz uma chamada ao leitor sobre um assunto, abordado no texto, que merece destaque pela relevância.



INTERATIVIDADE: aponta recursos disponíveis na internet (sites, vídeos, jogos, artigos, objetos de aprendizagem) que auxiliam na compreensão do conteúdo da disciplina.



SAIBA MAIS: traz sugestões de conhecimentos relacionados ao tema abordado, facilitando a aprendizagem do aluno.



TERMO DO GLOSSÁRIO: indica definição mais detalhada de um termo, palavra ou expressão utilizada no texto.

SUMÁRIO

▷ APRESENTAÇÃO ·5

▷ UNIDADE 1 – INTRODUÇÃO AO SISTEMA OPERACIONAL ·9

Introdução ·11

1.1 As contribuições da filosofia à educação ·12

1.2 Pressupostos do filosofar ·15

1.3 Construindo uma atitude filosófica ·17

1.3.1 Atitude pedagógica reflexiva ·20

1.4 Educação, escola e sociedade ·26

▷ UNIDADE 2 – OS PENSADORES CLÁSSICOS DA FILOSOFIA E DA SOCIOLOGIA E A EDUCAÇÃO ·28

Introdução ·30

2.1 Sócrates e a educação ·31

2.2 As contribuições de Platão: a alegoria da caverna ·37

2.2.1 O mito da caverna ·37

2.2.2 Contribuições de Platão para a educação ·40

2.3 As contribuições de Marx ·45

2.3.1 As origens ·45

2.3.2 O materialismo histórico ·46

2.3.3 Alienação ·46

2.3.4 Classes sociais ·47

2.3.5 Capitalismo ·47

2.3.6 Trabalho, valor e lucro ·48

2.3.7 A mais valia ·48

2.3.8 Marx e a política ·49

2.3.9 A contribuição Marxista ·49

2.4 Abandonai toda a esperança de totalidade ·50

2.4.1 O que é a modernidade sólida ·50

2.4.2 Modernidade líquida ·51

2.5 Educação e democracia ·53

2.5.1 O fazer democrático no cotidiano escolar ·55

▷ UNIDADE 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS À LUZ DAS TEORIAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS ·59

Introdução ·61

3.1 Palavras iniciais: um conceito de cultura ·63

3.2 Compreendendo os processos culturais ·67

3.3 Aprendizagem à luz dos processos culturais ·70

- 3.4 As mídias e a nova reflexividade ·73
- 3.5 As possibilidades do diálogo formativo ·77
- 3.6 Sociedade em tempos de mudança ·79
 - 3.6.1 O século XX e a revolução informacional ·80
 - 3.6.2 Questões da Modernidade e da Pós-Modernidade ·81
 - 3.6.3 As relações simbólicas de Bordieu ·83

▷ UNIDADE 4 – EDUCAÇÃO E GLOBALIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE ·86

- Introdução ·88
- 4.1 A educação na sociedade do conhecimento ·89
- 4.2 A sociedade do conhecimento ·92
 - 4.2.1 O uso do Facebook como ferramenta de apoio aos processos de ensino e de aprendizagem ·94
- 4.3 Inteligência artificial ·95
 - 4.3.1 Inteligência ·95
 - 4.3.2 Uma introdução à Inteligência Artificial ·98
- 4.4 O papel dos professores e dos alunos ·101
 - 4.4.1 E o papel dos alunos? ·107

▷ UNIDADE 5 – EDUCAÇÃO, DESIGUALDADE SOCIAL E MISÉRIA NO CENÁRIO ATUAL ·111

- Introdução ·113
- 5.1 A educação e o mundo no trabalho ·115
- 5.2 Os processos de alienação objetiva e subjetiva e a formação do sujeito ·120
- 5.3 Barbárie ·125

▷ UNIDADE 6 – EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE SOCIAL ·129

- Introdução ·131
- 6.1 O paradigma da diversidade na sociedade atual ·134
- 6.2 A educação no contexto da diversidade ·139

▷ CONSIDERAÇÕES FINAIS ·144

▷ REFERÊNCIAS ·147

1

INTRODUÇÃO AOS
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS
E SOCIOLÓGICOS
DA EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO

Esta unidade apresenta elementos introdutórios para pensarmos as contribuições da filosofia e do pensamento sociológico para a formação do sujeito e, conseqüentemente, para os processos educativos. Os tópicos que serão aqui discutidos buscam ampliar as reflexões acerca da necessidade de resgatarmos ou reincorporarmos o pensamento reflexivo às práticas pedagógicas. Tal tarefa, em face aos desafios das sociedades complexas atuais, mostra-se cada vez mais árdua, mas, ao mesmo tempo, mostra o que de mais humano possuímos e que muitas vezes é escamoteado pelas facilidades e pela velocidade do mundo moderno. Pensar filosoficamente é uma exigência do próprio processo de formação humana e que exige coragem e disposição, mas que pode, por outro lado, oferecer-nos a oportunidade de pensarmos sobre nosso próprio ser e fazer cotidiano.

Na primeira unidade convidamos os futuros licenciados a refletir sobre o ato de filosofar, a importância da filosofia em nossas vidas, mesmo que às vezes não percebemos de forma tão precisa, ela nos acompanha em nossas inquietações. É preciso sair da escuridão de nosso pensamento e elevarmo-nos para um novo patamar, mesmo que nos dias atuais a filosofia precise se impor para ser ouvida. O manejo da filosofia não se dá como um instrumento mecânico, mas percorrendo o caminho da interrogação, da dúvida e da reflexão. Nessa reflexão vamos construindo e nos construindo com a filosofia, que então passa a ser a grande aliada para construção de um ser humano mais autônomo, pensante e que possa agir por sua própria vontade, mas para isso é preciso que tenhamos uma atitude reflexiva. O processo de formação humano é contínuo e progressivo, para que possamos construir uma sociedade igualitária e justa.

1.1

AS CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA À EDUCAÇÃO

Que o meu saber não domine ninguém, mas leve à verdade.
Que eu persevere mais no aprender, do que no ensinar.
Que meus conhecimentos não produzam orgulho, mas cres-
çam e se abasteçam da humildade.
(Antônio Pedro Schlindwein)

Você já deve ter feito a si ou a alguém as seguintes perguntas:

Filosofia? O que é isto? Para que serve a Filosofia?

Certamente que sim. Algumas respostas podem ter satisfeito suas expectativas, outras, de repente, podem ter ajudado a criar, quem sabe, uma aversão a ela. Seja qual for a experiência que você tenha tido com a Filosofia anteriormente, de amor, ódio ou indiferença, saiba que são reações perfeitamente possíveis frente ao que a filosofia tem a nos oferecer.

Muitos criam “antipatia” em relação à Filosofia as vezes por desconhecerem as possíveis intenções dos saberes implicados pela disciplina, outros porque a consideram inacessível. Outros, ainda, por sentirem-se atingidos pelos efeitos, muitas vezes devastadores, que ela pode causar em nossas posições políticas, sociais, pessoais ou coletivas. Há aqueles que odeiam a Filosofia porque ela pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e que resistem em aceitar as “coisas” simplesmente como elas se apresentam, afinal, geralmente quem se põe a pensar de forma crítica pode “causar problemas”. Não é à toa que, em qualquer reforma educacional reacionária, a Filosofia tende a ser uma das primeiras vítimas. No entanto, existem aqueles que a amam. Quem sabe, por verem nela uma ferramenta, ou um apoio, a fim de enxergarem o mundo sob outras perspectivas, ou tomando-a como uma chave de compreensão do mundo, ou mesmo, aqueles que a imaginam como a salvação, atribuem a ela um papel salvacionista contra todos os males da humanidade.

Alguns acham que a tem, que a possuem, que são seus guardiães ou proprietários, correndo o risco de se tornarem arrogantes. Outros considerando que não a tem, afastam-se dela, a negam e permanecem na ignorância. Enfim, os filósofos, para alguns são aqueles que confundem a mente dos outros, para outros, o que de fato faz a Filosofia é o contrário, nela encontramos os elementos capazes de nos livrar da confusão.

A Filosofia não existe desligada da vida, assim a experiência filosófica assemelha-se à experiência humana do viver, do conviver, repleta de amores e ódios, às vezes de indiferenças, de prazeres e desprazeres, e, no entanto, são estas sensações que contribuem para nossa constituição como sujeitos, como seres humanos. Dessa forma, a Filosofia não deve ser entendida como um produto ou uma mercadoria que pode ser comercializada no supermercado, ou que possui um valor em si mesma,

muito menos como uma questão de moda. O pensamento que filosofa ensaia uma aprendizagem de pensar. E jamais se delega a outros a função de pensar. Pensar é filosofar!

Então convidamos você, aluno do Curso de Licenciatura em Computação: Vamos Filosofar?

Você concorda que geralmente gastamos a maior parte de nosso dia, e a melhor parte das nossas energias, para construir e proteger um arranjo de mundo que nos dê segurança material e sensação de bem-estar? Pois a ciência e a técnica moderna exprimem a decisão da humanidade de viver uma experiência de vida calcada nas promessas da possível segurança dada pela razão. Parece haver pouco ou nenhum espaço para a imprevisibilidade, para o incontrolável, o **incomensurável**. O conhecimento científico nos empurra a adotarmos uma postura em que tudo deve ser controlado, quantificado ou valorizado pela sua utilidade. Assim passamos a tratar as coisas, os processos sociais, a natureza, o corpo, enfim as próprias pessoas como se fossem objetos passíveis de serem totalmente dominados e manipulados.



TERMO DO GLOSSÁRIO: Incomensurável: Que não pode ser medido ou avaliado em razão de sua ordem de grandeza ou de sua importância. Que não se pode nem se consegue medir.

Há também uma sensação generalizada de que estamos vivenciando uma era de banalidades. Banalidades que aos poucos se convertem em barbáries e o espanto que uma vez era tido como característica da Filosofia, ou característica do filósofo, tornou-se agora um espanto de pavor, de terror diante de tantas atrocidades que o ser humano é capaz de fazer. Passamos a viver como pessoas descartáveis, em um mundo que se torna igualmente descartável. Assim, faz-se necessário discutir qual é o papel da Filosofia em um tempo de acontecimentos tão impressionantes, atrocidades tornadas espetáculos, e que, por outro lado, se tornam também banais pelo fato de estarem a toda hora diante de nossos olhos, ao mesmo tempo em que somos insensíveis a elas.

Os grandes avanços científicos alcançados pelo ser humano, tanto em questões de pensamento quanto de tecnologias transformaram o humano em um objeto de sua própria investigação. É precisamente neste estado, em que nos encontramos, que a Filosofia se faz importantíssima, porque Filosofar é ter a capacidade de conseguir ver através da escuridão, não somente à luz do sol. É a capacidade de elevarmo-nos para que possamos ter uma visão mais ampla. Não é à toa que o símbolo da sabedoria é uma coruja que consegue do alto, no breu da noite, localizar a sua presa e fazer um ataque certeiro.

A Filosofia tem um papel importante em nossa época, pois estando presente nesta realidade, não segue o mesmo ritmo daquilo que lhe é imposto. Ela oferece possibilidades de outras vias, aumentando, assim, nossa capacidade crítica e não deixando o ser se perder entre os emaranhados de fenômenos que nos envolvem a cada instante. Na era de incertezas, imediatismo e velocidade de informações em que vivemos, as chances de a Filosofia sobreviver precisam ser buscadas e argumentadas, pois não é possível que uma ciência que deu tanto suporte em momentos cruciais da humanidade, agora pereça ou se torne sem sentido.

O caminho percorrido hoje pela informação é muito rápido. O que até há pouco tempo era produzido e usufruído por meio dos séculos, passou a dissipar-se apenas em um “clique”. Filosofar é uma tarefa infinita, que se faz ainda mais necessária quando constatamos a falta de reflexão, a falta de um pensamento crítico àquilo que fazemos, que produzimos, que aceitamos como útil, sem nenhum questionamento. Outrora, para se obter uma informação era necessário percorrer um grande caminho e nesse percurso se podia fazer uma preparação para cada nova descoberta. Uma concretização de conteúdos e ideias recolhidas e elaboradas com o passar do tempo, e de certa forma, fundamentadas no filosofar, baseadas em uma avaliação do conteúdo, são coisas que o imediatismo não nos permite mais.

Ao contrário do “tempo” em que a Filosofia tinha “voz” mais ativa, agora, as ideias nos parecem que são lançadas de forma sensacionalista, muitas vezes, apenas com a finalidade de se obter prestígio, audiência, ou promoção pessoal. Então, podemos nos perguntar: a Filosofia serve para quê na era do imediatismo? Partimos da tese que o pensamento não morre! A Filosofia não morre! A todo o instante pensamos, refletimos, buscamos o conhecimento. A todo o momento fazemos Filosofia, ainda que não estejamos conscientes disso. É a ciência e a informação que ordenam, com ou sem consciência, mas somos dotados de razão e, enquanto razão, a Filosofia sempre vai existir e se proliferar.

1.2

PRESSUPOSTOS DO FILOSOFAR

Como vimos anteriormente, a Filosofia, portanto, não é um saber à maneira dos conhecimentos técnicos e mecânicos, que se pode apreender diretamente ou como uma doutrina econômica ou formação profissional que se possa aplicar imediatamente e avaliar de acordo com sua utilidade. A Filosofia não pode ser encerrada em uma definição acabada, mas é um caminhar e uma decisão que nos dará, pelo menos, a possibilidade de interrogar, questionar, caminhar, e quiçá de entender o sentido, ou os sentidos, do mundo ou dar inteligibilidade a ele.

Filosofar é se pôr a caminho. Não se trata de conseguir uma compreensão acabada. Trata-se de um caminho que nos leve à vizinhança precisamente daquilo que nos é mais próprio e que caiu no esquecimento. Filosofar é uma atitude de reflexão, um movimento de voltar-se para si mesmo. O ato reflexivo é um movimento pelo qual o pensamento volta-se para si mesmo, é um constante movimento de refazer o caminho.

Toma uma direção bem diferente da ciência que se interessa primordialmente por resultados sempre novos, imediatos, pelo progresso, em elaborar concepções de mundo, pelo bem-estar ou que está sempre à procura da última “moda”.

Pois bem, a Filosofia, por essência, nunca torna as coisas mais fáceis, definitivas ou absolutas, senão, apenas mais graves, no sentido de entender sua amplitude, provisoriamente e complexidade (HEIDEGGER, 1999). A civilização do descartável não está acostumada a perguntar pela importância das coisas em si mesmas, mas pelo seu grau de utilidade. Isto se conclui do preconceito segundo o qual se poderia avaliar a Filosofia de acordo com critérios vulgares, como que se decide a utilidade da bicicleta ou a eficiência de banhos medicinais.



SAIBA MAIS: Martin Heidegger (1889-1976) foi um influente filósofo alemão da corrente existencialista, um dos maiores filósofos do século xx. Para Heidegger, o homem é sobretudo vontade, livre-arbítrio e pertence a um universo que só adquire significado a partir de sua reflexão.

No entanto, se nós nada poderemos fazer com a filosofia, acaso a Filosofia também não poderá fazer coisa alguma conosco, contanto que nos entreguemos a ela?

Ou seja, se não nos parece adequada a pergunta: “o que podemos fazer com a Filosofia?”, pois tal pergunta carrega consigo uma concepção utilitarista de ciência, acaso então não teria mais sentido perguntar: “o que a Filosofia poderia fazer conosco?”.

E o que é então a Filosofia?

Segundo Gomes (1990, p. 15), a filosofia é "a tentativa, penso, de enxergar um palmo diante do nariz – o que não é tão fácil, nem tão inútil quanto muitos pensam. Afinal, o peixe é o que menos sabe da água".

E segundo Chauí:

Se abandonar a ingenuidade, os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos nos for útil, então podemos dizer que a filosofia é o mais útil de todos os saberes que os seres humanos são capazes (CHAUÍ, 2004, p. 12).

O filósofo é amante, nutre uma amizade profunda com a sabedoria: mas isso não quer dizer que ele a possui. A filosofia não é *sophia*, mas antes de tudo o reconhecimento de que existe uma sabedoria para o qual o filósofo tende, mas sem jamais tê-la plenamente. Uma vida autêntica, uma experiência genuinamente humana, exige rompimento com a opacidade do dogmatismo e abertura para o pensamento autônomo. Quanto mais nos aproximamos do perigo, tanto mais claramente começam a se iluminar os caminhos que conduzem para “o que salva”. E tanto mais nós questionamos. Pois questionar é a devoção do pensamento (HEIDEGGER, 1999).



TERMO DO GLOSSÁRIO: *Sophia*: Da língua grega que significa “sabedoria”

1.3

CONSTRUINDO UMA ATITUDE FILOSÓFICA

Partimos do pressuposto que vivemos momentos de crises, econômicas, morais, científicas. No entanto, precisamos compreender esta “*caverna*” chamada mundo, não para acomodarmo-nos, mas para compreender o que vivemos. Resgatar o sentido da admiração e da indagação é essencial para a formação de uma atitude filosófica, pois, como diz Chauí (2004, p. 12) “A primeira característica da atitude filosófica é negativa, isto é, um dizer não aos pré-conceitos, aos pré-juízos”, assim sendo, para Chauí (2004, p. 12) construir uma atitude filosófica “é colocar entre parênteses nossas crenças para poder interrogar quais são suas causas e qual é o seu sentido”. E, assim, resgatar a busca da verdade que sempre esteve presente no ser humano. “É preciso ouvir a voz do ser, escondida na realidade de cada coisa.” (PAIVA, 2002, p. 57).



INTERATIVIDADE: Assista ao vídeo: Ser Ou Não Ser – Platão, O Mito Da Caverna – Viviane Mosé – Globo – Fantástico. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=YlREcUSztSE>

Estamos perdendo o costume de indagar, de questionar. Alienados por crenças costumeiras, estamos deixando de exercer nossa liberdade e nos acomodando. É necessário compreender este processo e libertar-se do suporte, resgatar o sentido do humano de não aceitar aquilo que está posto diante de seus olhos e questionar, de modo que possamos nos compreender novamente como seres que podem e devem intervir na construção da história. “Os seres humanos, intervindo no suporte, foram criando o mundo” (FREIRE, 1996, p. 52).

Como diz Freire (1996, p. 53) “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além”.

“Vencer as fronteiras do dogmatismo, superar a ilusão do reducionismo da verdade às aparências é o caminho para intimidade com o ser.” (PAIVA, 2002, p. 59). É preciso compreender a importância do indivíduo dentro deste processo. Assim, para Freire (2005), o mundo de cada um começa a partir de cada quintal (do seu quintal), precisamos ter consciência de que, quando falamos em mundo, precisamos entender que o mundo se faz pela participação de todos, é o ter parte, o fazer parte e o tomar parte de cada um, construindo uma reflexão filosófica em comunhão com o real, que se chega a um pensamento sistemático: a conceitos que possam equacionar os problemas e dar “luz” às soluções desejadas.

“Não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana, jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido” (CHAUÍ, 2004, p.12), é a chave para retomarmos nossa liberdade.

Vencermos as ideologias opressoras que nos cercam e reconhecer nossas deficiências e entender, como nos diz Vidor (1996, p. 52),

a solução da desordem externa, quer esta seja social ou ambiental, passa por uma revisão da consciência humana, porque, se o homem desconhece a si mesmo e desconhece as leis impressas em seu coração e por fim se rende a convicção de que é um mistério inconsciente pra si mesmo, não há como reencontrar o ponto de apoio onde assentar a alavanca que irá remover os destroços que impedem o nascimento do homem novo.

Enfim, como não nos basta dizer que sabemos o que sabemos, é preciso saber se o que sabemos é suficiente para nos levar onde queremos chegar, e para isso é extremamente importante reavivarmos a utopia capaz de acender a chama filosófica dentro de cada indivíduo que o leve a questionar as realidades vigentes, e entender que,

(..) a construção de uma nova liberdade, sem privilégios e sem desigualdades, pode nos mover para destruir a velha liberdade. *Práxis* esta sem subterfúgios e sem aventuras, pois a construção da nova liberdade processa-se dentro das velhas estruturas, que serão derrubadas na medida em que a experiência prática do novo for conquistando as mentes e as vontades, tornando-se uma nova cultura, que fundamenta uma hegemonia e uma nova organização da sociedade (STACCONE, 1993, p. 115).

E, para isso a filosofia pode ser a grande condutora. Precisamos criar em nós a habilidade de pensar, pois talvez tenhamos nos acostumado a receber as coisas já pensadas, já (de)terminadas e apenas executamos aquilo que está dado. Aqui entra a Filosofia como aquela que tem potencialidade de desenvolver no ser humano a autonomia, a liberdade de ser ele mesmo, de tornar-se sujeito de sua própria história e de sua própria vida. A Filosofia devolve a dignidade ao ser humano enquanto ser pensante, capaz de decidir e de construir seu próprio caminho. A capacidade de optar e definir o como e o porquê queremos viver é um ato profundo de dignidade, é aí que a Filosofia entra como a ciência própria do humano, do ser pensante, do ser que decide por um ato livre da sua vontade e não movido por um instinto que repete sempre a mesma coisa. Ser humano é ser profundamente filósofo, é dar rumo à própria existência e poder dar a ela o rumo que se deseja, que faz feliz no mais profundo e sincero da intimidade pessoal e livre, de cada ser em si mesmo.

Vivemos em um mundo onde nos tornamos escravos do relógio, do tempo cronometrado. Tudo o que fazemos é devidamente pautado em horários, somos os personagens principais da era do imediatismo, onde tudo deve ser feito para ontem, por isso nos foi tirado o tempo de pensar, de sermos verdadeiramente humanos como seres pensantes e capazes de definir o nosso rumo. Vivemos em uma sociedade marcadamente controlada por sistemas, como o capital, a mídia, que nos ditam, ou ainda mais, tendem a nos impor como deve ser a rotina de nossa

vida diária. São-nos apresentados “modelos” de pessoas, de caráter, de formas de ser, que devem ser seguidas, pois nos dizem que assim seremos felizes. Contudo, percebemos que agindo assim nossas vidas se tornam cada vez mais vazias, sem sentido, sem sabor.

A Filosofia como sempre dedicada à felicidade do ser humano, à busca do bem, e no “combate” às atrocidades feitas contra o homem, se encontra, em virtude da reviravolta que o mundo vem sofrendo, como que enfraquecida e esquecida, pois as pessoas estão acostumadas com um mundo em crescimento e expansão vertiginosa, onde ela parece vã. Nem todos se dão ao trabalho de refletir, ponderar se é útil, se é saudável viver assim, e então, em vez de vivermos, deixamos que os outros vivam por nós, ou seja, que alguns decidam o que todos têm que fazer. Assim, somos desumanizados porque privados de nossa dignidade de pensar e decidir o que realmente queremos ser e fazer.

É discutível, por exemplo, o valor das tecnologias que deveriam ser usadas para o benefício e a preservação da vida humana, e da natureza, quando se tornam grandes destruidoras da nossa casa comum, das nossas próprias vidas. Percebemos, assim, a banalização da vida humana e da vida como um todo. Muitas pessoas são mortas a cada instante, das mais diferentes formas, muitas “mortas vivas” como se fossem algo descartável, como se a vida não mais importasse. É justamente neste contexto confuso que a Filosofia se faz especialmente necessária, para clarear o caminho, para chamar o ser humano de volta ao sentido da vida e a uma vida com mais sentido. Entretanto, se sabe que essas tarefas da Filosofia não são simples, pois nos acostumamos de tal forma ao estado de coisas que nos rodeia, que as vezes é difícil de nos situarmos em nossa humanidade para refletirmos sobre o que se passa à nossa volta e lutarmos em busca de um mundo mais humano.

Em meio à nossa vida agitada e, muitas vezes sem sentido, a Filosofia pode nos proporcionar pontos de apoio, memórias e estabilidade para que possamos formular melhor nossos problemas, e como a coruja, de olhar preciso e elevado, o filósofo tentará ver aquilo que nem todos veem, mas que está aí. Alguém precisa nos ajudar a encontrarmos a direção a seguir, ou ao menos, conseguirmos ver além das aparências ofuscantes do imediatismo e da pressa, e essa tarefa, cremos, é da Filosofia.

O esforço do pensamento deve ser o da humildade, de não pretender formular mandamentos e engessar a criatividade. O filósofo precisa estar em meio ao turbilhão dos acontecimentos, para tentar captar a necessidade do momento e ajudar a formular os problemas, na tentativa de encontrar uma solução. A Filosofia pode modificar, e modifica, o curso dos acontecimentos, o ritmo do tempo, mas para isso ela precisa apresentar-se de uma forma compreensiva, atualizada. Uma linguagem despojada de pretensões vãs, de jargões acadêmicos, é sempre bem-vinda para se tornar mais “útil” e compreensível pela maioria.

Ao mesmo tempo em que se procura fazer uma Filosofia compreensível e estimulante precisa-se, também, preservar a tradição filosófica, aquilo que já foi conquistado, pois nunca se fez nada do “nada”. Necessita-se levar em conta a história da Filosofia para, partindo do já pensado, evoluir na aventura de pensar e conhecer. Atualizar problemas clássicos e compartilhá-los nos fará entender que a essência do humano sempre foi e sempre será a mesma, pois as mesmas questões que preocuparam nossos ancestrais são as que buscamos resolver hoje.

Contudo, para isso, a Filosofia precisa dialogar com o mundo, num diálogo diferente e reinventado a cada tempo da história. Assim, ela será reconhecida como algo que ainda faz sentido, algo extremamente necessário justamente na era do imediatismo e da velocidade.

A Filosofia é sim, um saber muito necessário e “útil”, pois nos ajuda a voltarmos a nossa essência humana feita de autonomia e liberdade. Pensar é um ato de liberdade, um ato que nos revela a nós mesmos, que nos faz mais humanos e dignos. Se a Filosofia pode colaborar com isso, então ela se faz mais necessária que nunca.

1.3.1 Atitude pedagógica reflexiva

Inicialmente, para ampliarmos o horizonte da compreensão acerca da educação em uma perspectiva filosófica sugerimos substituir a pergunta convencional pelo objeto: O que é a Educação, o conhecimento, ou a vida? Pela pergunta pelo sentido: Qual é o sentido da Educação, do Conhecimento e da Vida?

Nem a Educação, o Conhecimento ou a Vida podem ser reduzidos a uma, ou outra, doutrina ou teoria, nem tampouco a um objeto, como aqueles que fazemos uso cotidianamente sob os quais somos capazes de quantificar, medir e determinar peso e utilidade. A educação, o conhecimento e a vida precisam ser insistentemente pensados e construídos no cotidiano e, para isso, não podemos usar as mesmas métricas que usamos para caracterizar os objetos de nosso uso diário, mesmo que isso nos coloque em situação de angústia.

A Vida ou a Prática Docente (e você, futuro Licenciado em Computação, atuará como docente) não é um saber à maneira dos conhecimentos técnicos e mecânicos, que se pode apreender diretamente ou como uma doutrina econômica, política ou filosófica que se possa aplicar imediatamente e avaliar de acordo com sua utilidade. Elas não podem ser encerradas em uma definição acabada, mas caracterizam-se como um caminhar, uma decisão que nos dará, pelo menos a possibilidade, de interrogar, questionar, e quiçá de entender o sentido das coisas, dos processos educativos, do mundo e de nós mesmos.

Para Buzzi (2000), no livro *Introdução ao Pensar*, uma Experiência Educativa fundamentada numa perspectiva filosófica pressupõe:

A Inquietação: Ela acende em nós o desejo de ver e conhecer.

Nada que não nos afete de alguma maneira nos mobiliza para a ação. Podemos passar por um mendigo pedindo esmola na rua indiferente à situação, pois o fato não nos diz nada, não nos afeta, não nos inquieta. Assim, da mesma forma podemos avaliar o processo de aprendizagem de um aluno sem levar em conta a vida deste sujeito, ou a maneira como este aluno aprende, ou mesmo a situação existencial deste educando.

A Admiração: Paixão fundamental do educador

Os gregos utilizavam a palavra “Thaumázein” para traduzir esta posição em relação ao mundo, aos outros e a si mesmo. Um misto de espanto e maravilhamento. O espanto inicia, carrega e sustenta o processo educativo. A admiração nos deixa constantemente surpresos. A admiração e o espanto têm força para produzir em nós um estranhamento e uma disposição afetiva que nos encaminha à reflexão, o

que nos leva a perguntar, querer saber. Uma tensão naturalmente humana que nos leva à busca pela verdade.

Nos primeiros anos de vida somos levados a fazer inúmeras perguntas porque as coisas se apresentam como que subitamente diante de nós. Aos poucos, porém vamos assimilando uma determinada interpretação, aquela precisamente do mundo em que vivemos (BUZZI, 2000, p. 168).

E não há nada que atrofie tanto o pensamento como o acolhimento não-crítico de uma interpretação do mundo. A atitude filosófica surge do sentimento de surpresa, de estupefação e de susto diante do que está diante de nós.

A Angústia

A atividade pedagógica reflexiva é a experiência que fazemos de nossa fraqueza. Aprender a angustiar-se é um risco que todos devemos correr. Não falamos aqui de uma angústia patológica, doentia, mas da angústia existencial e filosófica que nos alerta para nossa incompletude e nossa ignorância e aponta para nossas limitações. Nela nos dispomos às possibilidades, nos abrimos à realidade. Colocamo-nos dispostos no longo e difícil caminho da aprendizagem do mundo, dos homens e de nós mesmos, mesmo que isso nos custe tempo, esforço, energias. É preferível a angústia da busca, à falsa paz da acomodação.

A Coragem

Só a coragem nos liberta, diz sim à vida humana. Abre-nos para a tentativa, o esforço e o trabalho e liberta-nos para a criação do modo certo de viver.

Só a coragem tem o poder de nos libertar da consciência medrosa. Abre-nos para a tentativa, o esforço. Não necessariamente está ligada à vitória, ao êxito, mas liberta-nos para a geração do modo certo de viver. Sócrates foi declarado pelo [oráculo de Delfos](#) ‘o mais sábio dos homens’. Para o oráculo, tal qualificação não advinha do fato de que ele já tinha a sabedoria, mas no sentido de que reconhecer honestamente a própria ignorância (A expressão “só sei que nada sei” ficou famosa nos escritos de Sócrates) é estar, assim, numa condição de humildade e coragem para buscá-la.



SAIBA MAIS: Situado em Delfos, na Grécia, o Oráculo de Delfos era dedicado principalmente a Apolo e centrado num grande templo, ao qual vinham os antigos gregos para colocar questões aos deuses. Neste templo, as sacerdotisas de Apolo faziam profecias.

Evidentemente o caminho não será atraente para aqueles que procuram novidades, nem fácil a quem procura facilidade, pois é o caminho mais difícil de todos, infinitamente mais difícil como ilustra a Figura 1.

FIGURA 1: Representação de menino enfrentando a polícia em uma desocupação em São Paulo (2011).



FONTE: NTE, 2017.

*“Nunca digam – ‘Isso é natural’
Diante dos acontecimentos década dia.
Numa época em que reina a confusão,
Em que corre o sangue,
Em que o arbitrário tem força de lei,
Em que a humanidade se desumaniza...
Não digam nunca: Isso é natural!!!
A fim de que nada passe por imutável.
(Bertold Brecht)*

A educação deve estimular a reflexão, e isso exige coragem face à complexidade do humano. Para Nascimento (2009), *Another brick in the Wall* (Um outro tijolo no muro) música lançada em 1979 (Figura 2) transmite ao público uma concepção transformadora do sistema educacional que, em sua ótica, ao invés de motivar as crianças em processo de formação, as oprime com suas exigências alienantes e antidemocráticas. Este modelo fascista negligencia os valores éticos e sua ideologia truculenta, seja de maneira torpe, com violência escancarada ou de maneira sutil é abrigada pela ação política institucional educacional. Talvez uma referência ao modelo educacional britânico que, na época, usasse de extremo rigor no trato com os alunos.

 INTERATIVIDADE: Pink Floyd – Another Brick In The Wall.
<https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>

FIGURA 2: "Another Brick in The Wall" é o nome de três músicas que fazem parte do álbum The Wall, do grupo Pink Floyd. A segunda parte é um protesto contra a rigidez das escolas do Reino Unido. Lançamento: 1979.



FONTE: The Wall (1982), adaptado por NTE, 2017.

Neste contexto, uma prática pedagógica reflexiva deve possibilitar:

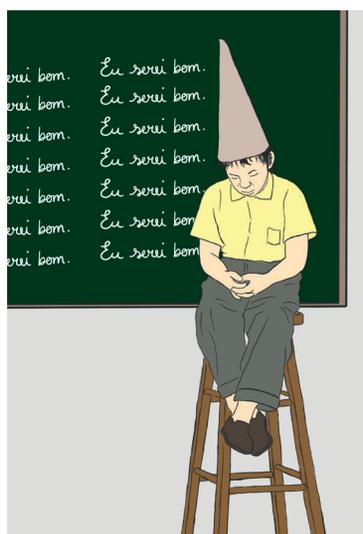
(Re)descobertas

Permite ao educando e educador tomarem conhecimento de algo que já existe e com ele criar algo novo. Refazer o caminho do descobridor. Contato real com o estudado. Método da Pergunta, da dúvida metódica que desencadeia uma busca pelo saber. Aristóteles na Grécia antiga já apregoava aos seus discípulos: Uma vida sem reflexão, sem busca não é digna de ser vivida.

Invenção

Aplicação do conhecimento em outras situações; Menor índice de repetitividade, como ilustra a Figura 3.

FIGURA 3: Representação de um menino deixado de castigo, com um chapéu de burro sobre a cabeça, depois de ter escrito várias vezes no quadro: "Eu serei bom".



FONTE: NTE, 2017.

Visão de Conjunto

Interação da escola com o Mundo. Interesse pelo contexto – atuação construtiva. Interdisciplinaridade; Compreensão do próprio indivíduo; Superação da segregação, do preconceito e do dogmatismo; compreensão e tolerância; uma prática pedagógica e uma escola situada, contextualizada.

Espontaneidade

Comportamento humano dinâmico. Oportunidades para o exercício da liberdade. Não cair em um espontaneísmo (sem limites). Oposição aos padrões vigentes (imposições alienadas).

Liberdade

Análise pessoal e crítica. Liberdade se aprende praticando. Diálogo (dialética – permite os antagonismos, discussões de ideias e posicionamentos que enriquecem).

Participação

Participação e não exclusão. Aprender a participar. Ouvir, discutir. Formação do cidadão consciente, não submisso.

Educação exige conversão, mudança de atitudes, respeito pelo saber e pela pessoa humana. Um sistema autoritário não aceita a prática dialógica, pois pode questionar suas bases, leva à mudanças no modelo de relações sociais. De nada adiantam belos discursos, cheios de propósitos e palavras libertadoras se a prática é dominadora. A mudança da sociedade é GESTADA na escola.

TRECHOS DA MÚSICA *ESTUDO ERRADO*

Gabriel, O pensador

Álbum: Ainda é só o começo

Lançamento: 1995



INTERATIVIDADE: <https://www.youtube.com/watch?v=l54oHo2qSAk>

“Eu tô aqui pra quê? Será que é pra aprender? Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer.

Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater.

Sem recreio, de saco cheio, porque eu não fiz o dever.

A professora já tá de marcação porque sempre me pega disfarçando, copiando toda a prova dos colegas. Ela esfrega na minha cara um zero bem redondo. Quando chega o boletim lá em casa eu me escondo. Quero jogar botão, vídeo game, bola de gude.

[...] A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil. Em vão. Pouco interessantes. Eu fico pu... Tô cansado de estudar, de “madrugá”. Que sacrilégio (Vai pro colégio!). Então eu fui, relendo tudo até a prova “começa”.

“Maiê” tirei um 10. na prova me dei bem tirei um cem. Eu quero ver quem me reprova. Decorei toda a matéria, não errei nenhuma questão. Não aprendi nada de bom, mas tirei 10 (Boa filhão!).

[...] E tudo o que aprendi, amanhã já esqueci. Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi. Quase tudo o que aprendi, amanhã já esqueci. Decoreba! Este é o método de ensino. Eles me tratam como ameba. Assim eu não raciocino. Não aprendo as causas e consequências. Só decoro os fatos. Desse jeito até história fica chato. Mas os velhos me disseram que o porquê que é o segredo. Então, quando eu não entendo nada, eu levanto o dedo. Porque eu quero usar a “medi” pra “fica” inteligente. Eu sei que eu não sou gente grande, mas eu já sou gente. Eu sei que o estudo é uma coisa boa. O problema é que sem motivação a gente enjoa. O sistema bota um monte de abobrinha no programa. Mas pra aprende a “sê” um “igonorante”. Há, um ignorante, por mim eu nem saia de casa.

[...] Me disseram que a escola era o meu segundo lar. E é verdade. Eu aprendo muita coisa realmente. Faço amigos, conheço gente. Mas não quero “estuda” pra sempre. Então “vô” “passá” de ano. Não tem outra saída. Mas o ideal é que a escola prepare pra vida. Discutindo e ensinando os problemas atuais. E não dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais. Com matérias das quais eles não lembram mais nada. Quando eu tiro 10 é sempre a mesma palhaçada.”

1.4

EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE

O processo educativo é um processo de formação humana, isto é, um processo em que todos os seres humanos – que nascem inacabados do ponto de vista de suas características humanas – são produzidos, construídos, como humanos. Nesta perspectiva configura-se como um processo – histórico e social – de tornar humanos os seres humanos.

Então, se os seres humanos, para serem humanos, necessitam de um processo de humanização, histórico e social de formação humana – de Educação –, a Educação tem como objetivo realizar esta tarefa. Isso, portanto, implica em um processo de conscientização que significa conhecer e interpretar a realidade social e atuar sobre ela, construindo-a. Assim, o processo educativo constrói, ao mesmo tempo, o ser humano como humano e a realidade na qual ele se objetiva como tal.

Ocorre que, na história social da humanidade, diferentes e diversas instituições sociais se responsabilizaram por esse processo de formação humana, pelo processo educativo. Nas sociedades primitivas, por exemplo, vemos a importância dos ritos de iniciação realizados por diferentes coletivos no processo educativo dos sujeitos mais jovens como expressão da organização do processo de formação humana para a convivência naquelas sociedades que tinham, como tal, características próprias. O fato é de que, mais ou menos sistematicamente, há um processo educativo expresso na vida social dessas sociedades.

Vemos a família como principal instituição social responsável pelo processo de formação humana para convivência em muitas sociedades, em especial, como instituição responsável pela formação para o trabalho: já em outras, além da família de origem, muitos jovens aprendizes eram encaminhados a outras famílias para a aprendizagem dos ofícios.

Se a Educação é uma exigência humana – individual e coletiva – a escola foi, historicamente, a instituição social “escolhida” pela humanidade para cumprir esta tarefa. Estudos sobre o papel da escola, na sociedade moderna, apontam para o fato de que não existe uma função única, consensual, universal da escola. Isso significa dizer que a escola não é uma instituição social neutra, uma instituição educativa a serviço de todos, igualmente.

A forma como se realiza o processo de formação humana na sociedade moderna, portanto, a educação no interior da instituição social chamada escola, diz respeito aos valores, ideologias e intenções dos diferentes grupos sociais que disputam seu lugar na hierarquia social.

É necessário compreender que a escola não tem apenas o papel de formação dos sujeitos sociais, uma formação descomprometida com as formas organizativas da sociedade, mas um papel comprometido com a dinâmica social dominante ou popular.

O desafio é o de construir uma escola que esteja, não a serviço dos grupos dominantes da sociedade no que diz respeito à preservação dos privilégios, mas

comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, esse é o ponto de partida da educação transformadora.

É importante que o educador compreenda a complexidade da realidade social na qual ele atua. Ou melhor, não basta conhecer a realidade, é preciso pensar sobre ela, tendo as diferentes teorias educacionais como referência.

2

OS PENSADORES
CLÁSSICOS DA FILOSOFIA
E DA SOCIOLOGIA
E A EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO

Esta unidade apresenta alguns pensadores clássicos da Filosofia e da Sociologia que são extremamente significativos para pensar os processos educativos. Em um momento histórico em que esperamos soluções mágicas para os problemas econômicos, políticos e educacionais, Sócrates, Platão e Marx nos apontam para a importância da reflexão, da autonomia do pensamento e da formação do cidadão crítico e ético. Da mesma forma, pensar a Educação nos obriga a nos debruçarmos sobre um universo tenso e coletivamente constituído da democracia e na construção, ou reconstrução, contínua dela. Esperamos que estas reflexões contribuam nas suas práticas pedagógicas como Licenciado em Computação, sempre levando em conta o fato de que, em se tratando de formação humana, não há receita (como de bolo ou de remédio a ser adquirido em farmácia), pois todo e qualquer processo educativo é sempre uma construção pessoal e coletiva.

Na segunda unidade, como já estamos mais reflexivos e críticos, convidamos você licenciado para aprofundar sua reflexão junto aos pensadores clássicos da Filosofia e Sociologia, no que se refere aos processos educativos. Veremos que esses pensadores não nos apresentarão soluções mágicas sobre os momentos de crise da humanidade, mas sim como Sócrates que realizou quebra de paradigmas para com sua época que é preciso, como se fosse um parto, a maiêutica nomeada por ele, que possamos construir nossas próprias ideias. Assim também Platão nos convida para elevarmos nossos conhecimentos através do mito da caverna. A educação também se faz com sociologia, através de seus pensadores modernos e com diferentes enfoques para apontar possíveis soluções para a humanidade. O Marxismo enfoca seus pressupostos na questão econômica e não o capitalismo como grandes responsáveis pela exploração dos trabalhadores. Também refletiremos sobre Bauman, pensador Polonês, que nos deixou recentemente, nos chamando a reflexão sobre as questões da modernidade sólida e a modernidade líquida, tema que envolve a pós-modernidade.

2.1

SÓCRATES E A EDUCAÇÃO

“Só sei que nada sei”. Esta expressão te lembra alguma coisa? Já confundiu a sua cabeça em algum momento de sua vida? Você já fez uso dela para se justificar em alguma situação em que ao ser perguntado sobre algo não tinha a resposta? Pois esta é uma das mais conhecidas falas de Sócrates e ilustra os fundamentos de sua filosofia e que influenciou em grande medida o pensamento ocidental. Vamos conhecê-lo?

Sócrates é uma das figuras mais referidas da história da cultura ocidental e, ao mesmo tempo, um marco divisório da história da filosofia grega. Muitos o admiram como filósofo e outros preferem chamá-lo de mestre por sua significativa contribuição para com a educação. Sua vida (Atenas, 470-399 a.C.) foi inteiramente dedicada à educação. Filho de Sofronisco (escultor) e Fenárete (parteira), levantava sempre cedo e encaminhava-se à praça pública onde desenvolvia o saber e as suas discussões filosóficas, dando demonstração aos jovens, com os quais interagia, de que era de suma importância unir a vida concreta ao pensamento. Unir o saber ao fazer. O que sabemos de Sócrates é proveniente dos comentários dos filósofos que seguiram suas ideias, principalmente Platão, pois ele não deixou nenhum escrito, considerando que sua mensagem era transmissível pela palavra viva, por meio do diálogo. Neste sentido, Sócrates achava que um livro era um mestre que falava, mas não respondia. Atribuía pouca importância à escrita por considerá-la algo pronto e acabado. A única coisa em que acreditava era no poder, na vivacidade e na dinâmica do diálogo onde, por meio de perguntas e respostas podia-se atingir a verdade, o bem e a justiça, e, talvez seja por isso, que preferisse debater os assuntos em lugares públicos.

Fisicamente forte, mas de semblante sem beleza, psicologicamente arguto, controlado em suas emoções, extremamente sociável e interessado na vida da cidade e nos problemas relativos ao agir, Sócrates possuía grande habilidade argumentativa. Com ela buscava incessantemente o saber que garantiria ao indivíduo a felicidade. Sócrates gostava de interrogar e partilhava da arte de discutir.

O período clássico da filosofia grega foi dominado pela busca de explicações racionais para o universo e pelo interesse pelo homem e suas relações com a sociedade. O momento vivido pela Grécia, principalmente em Atenas, marcado por lutas políticas e intensos conflitos de opiniões nas assembleias democráticas, favoreceu o surgimento dos chamados sofistas. Sofista, etimologicamente significa sábio, mas que ganhou, no decorrer do tempo, um sentido de impostor, enganador. Os sofistas eram professores itinerantes que vagavam pelas cidades vendendo seus ensinamentos de Filosofia a **cidadãos** mais ambiciosos que sentiam a necessidade de aprender a arte de argumentar em público, para que, mais fácil pudessem manipular as assembleias, visto que todas as decisões quanto aos rumos das cidades eram tomadas em conjunto com todos os cidadãos dela, convencendo, de forma demagógica, as pessoas com o objetivo de fazer prevalecer os seus interesses individuais acima dos coletivos.



SAIBA MAIS: O conceito de cidadania na Grécia ainda estava muito limitado à uma minoria da população. Só eram considerados cidadãos os homens com mais de 21 anos, que fossem atenienses e filhos de pais atenienses. Lembrando que o sistema democrático foi uma experiência limitada à cidade de Atenas.

O estilo de vida de Sócrates se assemelhava a dos sofistas, pois ele ensinava em locais públicos, mas diferenciava-se em muito no sentido de que, primeiro não cobrava para ensinar e ensinava a todos aqueles que a ele se achegassem independente de sua posição social pois, para ele, a Filosofia não era uma profissão e, sim, uma atividade do homem livre, e, segundo, porque Sócrates não era um professor ambulante, mas alguém preocupado com os problemas e destinos de sua cidade. Suas reflexões buscavam esclarecer os seus discípulos acerca da verdade, não usava suas habilidades e conhecimentos para benefício próprio ou com a finalidade de ludibriar ou enganar.

A origem do método socrático, e seu pressuposto mais essencial, está centrada em seu interesse pela problemática do homem: sua natureza e seu mundo. Para ele, o homem é sua alma, e por alma “Sócrates entende a nossa razão, o que nos distingue de qualquer outra coisa, é a sede de nossa atividade pensante, o eu consciente” (REALE, 1990, p. 87). Se a essência do homem é sua alma (enquanto capacidade de raciocínio, inteligência, consciência, psique), cuidar de si mesmo é cuidar da própria alma e ensinar os homens a cuidarem da própria alma é tarefa do educador. Portanto, o que é o homem? Para Sócrates, não é o corpo, mas aquilo que se serve dele, a alma, a psique, a inteligência e a razão. Não deveis, então, cuidar do corpo, nem das riquezas, nem de qualquer outra coisa antes e mais do que a alma. Ele leva sua doutrina a tal ponto de consciência e de reflexão crítica que a conclusão é inevitável. A alma nos ordena a conhecer aquele que nos adverte: “*Conhece-te a ti mesmo*” (Frase escrita no Templo de Apolo e recomendação básica por Sócrates a seus discípulos). O autoconhecimento era um dos pontos fundamentais da filosofia socrática. Antes de mais nada, conhece-te a ti mesmo. Isto significa precisamente a necessidade da consciência racional de si mesmo a partir da própria reflexão sobre si mesmo. O método e a dialética de Sócrates estavam intimamente ligados à sua descoberta da essência humana enquanto psique.

O instrumento adotado por Sócrates para o exercício de sua atividade, bem como o caminho usado para se chegar ao conhecimento verdadeiro, foi o diálogo. Seu método dialético se confundia com o próprio diálogo crítico que instaurava com seus interlocutores. Diferentemente dos sofistas, que operavam com a retórica, onde o ouvinte é levado, por uma enxurrada de palavras, que, adequadamente postas, persuadem sem produzir conhecimento algum, Sócrates faz dialética. Parte daquilo que seu interlocutor pensa saber por meio de perguntas e respostas, não indo adiante sem deixar esclarecido o que ficou para trás, se põe na tarefa de conduzir o interlocutor a descobrir por si próprio, por sua própria reflexão, as contradições e erros presentes em seu pensamento e, paulatinamente, o conhecimento verdadeiro sobre o objeto de discussão. O processo para se atingir o saber é o diálogo. Nenhum conhecimento é dogmático ou absoluto, mas é sempre uma condição para desenvolver a capacidade de pensar, o que levaria ao questionamento do próprio modo de vida de cada um.

Os sofistas colocavam-se, em relação aos ouvintes, na soberba e arrogante atitude de quem tudo sabe e com quem se pode, e deve exclusivamente aprender, ao transmitirem um saber pronto e sem crítica (Platão identifica o saber dos sofistas com uma mercadoria, a qual ele exhibe e vende). Sócrates, ao contrário, assumia humildemente a atitude, diante de seus alunos, de quem não sabe, tendo tudo para aprender. Diz nada saber e, colocando-se no nível de seus interlocutores, dirige uma aventura dialética em busca da verdade, que está no interior de cada um. Sócrates percebe que o germe da sabedoria passa pelo reconhecimento da própria ignorância. “Só sei que nada sei” é o princípio da sabedoria e que só pode ser resultado da percepção que se tem da própria ignorância. Consciência de si mesmo, quer dizer, antes de tudo, consciência da própria ignorância e, portanto, da necessidade de buscar sua superação. “Uma vida sem busca não é digna de ser vivida”. Esta percepção da ignorância inicial não é um ceticismo sistemático, mas metódico, um poderoso impulso para o saber. Só pode querer saber quem se dá conta de que não sabe e que tem algo a aprender. O princípio do não-saber provoca nas relações com o interlocutor um atrito no qual brotava a centelha do diálogo.

Ele parecia, como educador, não querer ensinar, pelo contrário, dava a impressão de querer aprender. Em vez de “dar” aulas, como um mestre tradicional, debatia, simplesmente fazia perguntas como se nada soubesse. Ele convencia os que o escutavam de que o ponto de partida, na procura do saber, era o mesmo para todos: saber que não sabia.

Sócrates reivindicava a independência da autoridade e da tradição, em favor da reflexão crítica e da convicção racional. A educação grega usou e abusou do recurso ao modelo. Desde Homero, o homem grego tinha a inspiração na referência à “exemplaridade” e a pedagogia se limitava à “imitação”. Sócrates rompe com esta tradição e o paradigma da “repetição do mesmo” não suporta a inspeção crítica da razão, sucumbindo à laboriosa e astuta dialética socrática.

Hábil inquiridor, que finge ignorar para tudo demolir e investir na construção do saber, legitimado pela participação do interlocutor, Sócrates obriga-nos a considerar separadamente o “instruir” e o “educar”, em uma posição filosófica nova, que realça a importância do princípio do “ensinar educando”. Ele nada ensinava, apenas ajudava as pessoas a tirarem de si mesmas opiniões próprias e limpas de falsos valores e conceitos, pois o verdadeiro conhecimento deve vir de dentro, de acordo com a consciência reflexiva. O real sentido da educação é fazer sair, tirar de dentro, dar à luz, produzir, no sentido de conduzir de um estado para outro, modificar. Se o processo não for capaz de operar uma mudança de estado (psíquico, intelectual, ou mesmo físico) não será nada além da mera repetição do mesmo. O processo do aprender, para ele é um processo interno, e tanto mais eficaz quanto maior for o interesse em aprender.

O método socrático consiste em dois momentos: a ironia e a maiêutica.

A ironia (do grego *eironeia*: perguntar fingindo ignorar) é a característica peculiar da dialética socrática. Este momento resume-se em perguntar fingindo desconhecer o assunto tratado, supostamente desejando compreender o tema num jogo quase que brincalhão de múltiplos, livres e variados questionamentos a fim de demolir, nos discípulos, o orgulho, a arrogância e a presunção do saber. “A primeira virtude do sábio é adquirir consciência da própria ignorância” (COTRIM, 1986, p. 124), para

depois tomar consciência das suas respostas e das consequências que poderiam ser tiradas de suas reflexões, muitas vezes cheias de conceitos vagos e imprecisos, frutos de convencimento de outrem. As contestações de Sócrates eram sempre inesperadas. Para ele o importante não são as melhores respostas, mas a capacidade de colocar as perguntas adequadas. A educação se faz melhor quando alguém pergunta. Refutando constantemente as respostas de seus interlocutores e exortando-os a novas conclusões os conduzia até o momento em que eles se declaravam ignorantes, ou com a única certeza de que nada sabiam. É evidente que a discussão provocava irritação ou reações ainda piores nos “sabichões” e nos medíocres, mas o objetivo de Sócrates era destituir o discípulo de todas as ideias oriundas da tradição e do senso comum para que eles tivessem condições de conceber suas próprias ideias, purificadas de contradições e enganos, a partir de sua reflexão interior.

Ele “forçava” as pessoas a usarem a razão a partir deste emaranhado jogo de perguntas e respostas. Sendo filho de uma parteira, Sócrates costumava comparar a sua atividade pedagógica com a de trazer ao mundo a verdade que há de dentro de cada um (enquanto sua mãe dava luz à criança, ele daria às ideias). Ao nada ensinar, ajudava as pessoas a tirarem de si mesmas as opiniões próprias de acordo com sua consciência crítica e a partir de reflexões pessoais, e que não se pode obter espremendo-se os outros. Esta é a segunda parte do método denominada **maieutica**.



TERMO DO GLOSSÁRIO: Maiêutica: *do maieutiké*, relativo ao parto, arte de trazer à luz.

A alma (consciência) só pode alcançar a verdade se ela estiver grávida (reconhecer a própria ignorância). Com efeito, ele se professava ignorante e, portanto, negava firmemente estar em condições de transmitir conhecimento aos outros (‘Pois algo tenho em comum com as parteiras: também sou estéril de sabedoria. Deus me leva a agir como obstetra, mas me interdita de gerar’) ou, pelo menos, um saber constituído por determinados conteúdos. Mas, da mesma forma que a mulher que está grávida tem a necessidade da parteira para dar a luz, também o aluno que tem a alma grávida de saber tem a necessidade de uma espécie de arte obstetra (o mestre) que ajude esse saber a vir à luz – e nisso consiste exatamente a maiêutica socrática (REALE, 1990, p. 99).

Para Sócrates pouco progresso mental se obtinha do simples fato de ministrar conhecimentos. O objetivo de seu método é, então, de gerar o poder de pensar. O próprio conteúdo só é, no processo, em função do desenvolvimento da capacidade de pensar do educando, é acessório no processo do aprender a pensar. O seu alvo era formar espíritos capazes de tirar conclusões corretas e de formular a verdade por si mesmos, em vez de dar-lhes conclusões já elaboradas. A Educação tem, portanto, por objetivo imediato, o desenvolvimento da capacidade de pensar, e não apenas ministrar conhecimentos. E o mestre? Deve, para Sócrates, atuar como um orientador, como um lapidador que tira o excesso de entulho do diamante, não

fazendo o próprio diamante. Pode operar como um braço auxiliar da consciência, despertando-a para uma atividade autêntica e crítica. Interferir neste processo colocando na consciência do outro um saber que não nasceu ali é uma opção pelo fracasso, pois “saberes” transplantados tem a leveza das plantas que não tem raízes.

Tão somente interessado em buscar a verdade e praticar o que entendia por virtude contrariava os valores vigentes da democracia ateniense e por isso foi acusado de corromper a juventude, ao ensinar-lhes a pensar por si mesmos, e condenado a beber cicuta (um veneno letal extraído de uma planta de mesmo nome – como ilustra a Figura 4). E mesmo tendo a oportunidade de fugir do cativeiro preferiu morrer sem renunciar aos seus mais caros valores e não contrariar sua própria consciência.

Gaarder (2004), autor de, dentre outros títulos, O Mundo de Sofia, fala que as pessoas ainda hoje se perguntam por que Sócrates teve de morrer. Então ele faz um paralelo entre Jesus e Sócrates ambos eram pessoas carismáticas, e eram consideradas enigmáticas, ainda em vida. Nenhum dos dois deixou qualquer escrito, e precisamos confiar na imagem e impressões que eles deixaram em seus discípulos e contemporâneos. Ambos eram mestres da palavra e tinham tanta autoconfiança no que falavam que podiam tanto arrebatrar quanto irritar seus ouvintes. E ambos acreditavam falar em nome de uma coisa que era maior que eles mesmos. Ambos desafiavam agudamente os que detinham o poder na sociedade, apontando sem piedade as hipocrisias e falsos fundamentos em que se assentavam para cometer toda sorte de abusos e injustiças. Foi isto que, no fim, lhes custou a vida. Afinal, os que questionam são sempre perigosos para os poderosos e pseudo-sábios de todas as épocas.

FIGURA 4: Pintura de [Jacque Louis David](#) (1787).



FONTE: A Filosofia (<http://www.afilosofia.com.br/post/a-morte-de-socrates/360>).

 SAIBA MAIS: David havia planejado pintar Sócrates no ato de beber o veneno, mas o poeta André Chenier sugeriu que o efeito dramático seria bem maior se ele fosse retratado no momento em que terminava um argumento filosófico e, ao mesmo tempo, recebia com tranquilidade a taça de cicuta que daria fim à sua vida, simbolizando, dessa forma, tanto um ato de obediência às leis de Atenas como um compromisso de fidelidade à sua missão.

2.2

AS CONTRIBUIÇÕES DE PLATÃO: A ALEGORIA DA CAVERNA

Você já deve ter vivido, ou ouviu falar de alguém que esteja vivendo ou viveu, um “Amor Platônico”? Esta expressão é muito conhecida especialmente em meio aos mais jovens e faz referência a um dos filósofos mais importante da antiguidade clássica, mais precisamente de Atenas no século IV a. C.: Platão. Amor Platônico pode ser um amor impossível ou que não é correspondido. Fala-se que uma pessoa tem um amor platônico também quando o objeto do amor é o ser perfeito, detentor de todas as qualidades e sem defeitos. Platão, inclusive dedicou uma de suas obras especialmente para tratar do amor: *O Banquete*. Neste sentido, o adjetivo platônico, ou qualquer expressão que se refere a Platão, indica algo que seja perfeito, mas que não existe no mundo real, apenas no mundo das ideias.

Platão foi discípulo de Sócrates e teria inclusive assistido inconformado a sentença de morte de seu mestre. Após a morte de seu mestre realizou inúmeras viagens, o que lhe permitiu ampliar ainda mais seus horizontes filosóficos. Ao regressar a Atenas passou a ensinar e fazer pesquisa nos jardins construídos por um amigo, onde fundou o que, posteriormente ficaria conhecida como a Academia de Platão.

Seus textos possuíam uma característica muito peculiar, eram escritos em forma de diálogos. O mais famoso é *A República*. Um diálogo onde Sócrates e outros personagens refletem sobre a natureza da justiça, sua importância num Estado ideal e sobre as qualidades que eram necessárias para estes governantes e para os cidadãos neste Estado. Seu pensamento influenciou em diversas áreas como a política, a [epistemologia](#), a educação e a psicologia.



TERMO DO GLOSSÁRIO: Filosofia do Conhecimento. A teoria do conhecimento, se interessa pela investigação da natureza, fontes e validade do conhecimento. Entre as questões principais que ela tenta responder estão as seguintes. O que é o conhecimento? Como nós o alcançamos?

Platão insistiu em sua filosofia no tema da necessidade da construção de uma boa convivência entre os homens em sociedade e na valorização da razão que conduzisse o homem a este fim. Para ele o desprezo à razão conduz apenas a valorização das paixões pessoais, à agressividade e à imprudência, o que resulta em ação violenta contra si mesmo e contra o próximo.

2.2.1 O Mito da Caverna

O conhecimento, para Platão, é a ferramenta fundamental para superação de todos os preconceitos que se fundam na ignorância e todas as opiniões vazias de conteúdo racional e alicerçadas em aparências. O processo de conhecimento se desenvolve de uma maneira progressiva indo de um mundo irracional, baseado única e ex-

clusivamente nos dados colhidos pelos sentidos, das sombras e aparências para o mundo das ideias e das essências. Para o pensador os objetos do mundo visível, advindo das nossas impressões sensoriais, representam o segmento mais baixo do mundo inteligível. Ele considera que as coisas materiais são meras aparências, ilusões, cópias imperfeitas, pois estão em constante mudança e que por isso o conhecimento fundamentado nestes dados não é confiável ou verdadeiro. Para alcançar o conhecimento verdadeiro, o homem deve dirigir seus esforços para o mundo das ideias, penetrar na esfera do racional.

Afirmara ele que em algum lugar, existe, por exemplo, uma árvore ideal, ou seja, num mundo ideal, dos modelos, que fixa o padrão, e é dela que as árvores comuns derivam sua forma. Essa árvore é também o objeto que aludimos em nossa fala cotidiana sobre árvores. Diz Platão: para ver uma mesa ou uma xícara você precisa de olhos, e você os tem, para conhecer o verdadeiro sentido e a essência da mesa e da xícara você precisa de inteligência. O mundo das ideias é o mundo dos conceitos, das definições, o que para o pensador, é o que define o que as coisas são, suporte e luz para entender os dados sensíveis, materiais. O homem, portanto, deve constantemente empreender uma busca em direção ao conhecimento verdadeiro, superando o plano da mera opinião, que pode nos levar ao erro e a equívocos em relação à realidade que o cerca.

Platão recorre, para explicar este processo contínuo e progressivo do conhecimento, a uma analogia, alegoria. Explicações literais às vezes não são suficientes e uma imagem “vale mais do que mil palavras”. A conhecida Alegoria, ou Mito da Caverna é descrita no livro *A República* e ilustra como Platão entende o caminho realizado pelo indivíduo até alcançar o conhecimento verdadeiro.

No diálogo, Sócrates pede aos seus ouvintes para imaginar como seria viver em uma grande caverna com uma única abertura para a luz e acorrentado de maneira a estar sempre de costas para tal entrada. Os moradores estão nesta condição desde a sua infância, presos por correntes nas pernas e no pescoço. Assim, eles não conseguem mover-se nem virar a cabeça para trás, só podem ver o que se passa a sua frente. A luz que chega ao fundo da caverna vem de uma fogueira que fica sobre um monte atrás dos prisioneiros, lá fora, entre esse fogo e os moradores da caverna, existe um caminho, com um pequeno muro, semelhante ao tabique atrás do qual os apresentadores de fantoches se colocam para exhibir seus bonecos ao público.

Agora imaginem que por esse caminho as pessoas transportam sobre a cabeça objetos de todos os tipos: por exemplo, estatuetas de figuras humanas e de animais. Numa situação como essa, a única coisa que os prisioneiros poderiam ver e conhecer seriam as sombras projetadas na parede à sua frente. Se eles pudessem conversar entre si, diriam que eram objetos reais as sombras que estavam vendo. Além disso, quando alguém falasse lá em cima, os prisioneiros pensariam que os sons eram emitidos pelas sombras.

Pense agora no que aconteceria se um prisioneiro fosse libertado e, primeiro forçado a ir até a entrada da caverna, depois, a ver os objetos reais movendo-se ao longo da balaustrada, e então obrigado à olhar para a luz. Ofuscado, ele sofreria, não conseguindo perceber os objetos dos quais só conhece as sombras. Ele precisaria habituar-se à luz para olhar as coisas nos quais só conhecera as sombras. Ele precisaria habituar-se à luz para olhar as coisas no exterior da caverna. A princípio veria

melhor as sombras. Depois refletida nas águas, perceberia a imagem dos homens e dos outros seres. Só mais tarde é que conseguiria distinguir os próprios seres. Depois de passar por essa experiência, durante a noite, ele poderia contemplar o céu, as estrelas e a Lua, com muito mais facilidade que o Sol e a luz do dia. Imagine então que esse homem voltasse à caverna e se sentasse em seu antigo lugar. Ao retornar para o fundo, ele ficaria temporariamente cego em meio às trevas. Enquanto ainda estivesse com a vista confusa, seus companheiros ririam dele, se ele tentasse convencê-los sobre a verdadeira realidade das coisas que ali são vistas como sombras. Os prisioneiros diriam que a subida para o mundo exterior lhe prejudicara a vista e que, portanto, não valia a pena chegar até lá.



INTERATIVIDADE: Ser Ou Não Ser – Platão, O Mito Da Caverna – Viviane Mosé – Globo – Fantástico. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=YlREcUSztSE>

Fonte: Adaptado de A República. Livro 7, Platão

No mito algumas imagens podem ser assim compreendidas:

» Caverna: Mundo das aparências, obscuro, do universo material tal como é conhecido pelos homens através dos sentidos e em que insistimos em viver; momento de nossa ingenuidade, nossa falta de crítica sobre tudo o que vemos e ouvimos;

» Sombras: as coisas que percebemos e como as percebemos. A realidade do mundo exterior;

» Correntes: nossos preconceitos, opiniões e crenças irrefletidas. Está associada ao senso comum, e ao que ele pode fazer com as pessoas, ou seja, dar-lhes uma visão parcial e limitada da realidade;

» Saída da Caverna: representa a superação do senso comum (*doxa*) em direção ao conhecimento científico (*episteme*). É o momento da constatação de que as sombras são apenas uma representação falsa da realidade, quando as correntes do senso comum são rompidas.

» Prisioneiro que sai da caverna: Filósofo, que pelo fato de ter tido acesso à verdade assume um compromisso ético com os outros e retorna para convencer a todos de que a caverna é uma prisão

» Luz: verdade, as ideias;

» Regresso à caverna: momento em que o indivíduo se dá conta do quanto estava sendo iludido e compara o mundo que agora se revelou a ele com o que ele anteriormente vivia. É preciso libertar-se do senso comum para ser livre.

» O instrumento que liberta: a razão, a reflexão, o conhecimento verdadeiro;

Epistemologicamente falando, depreende-se desta alegoria alguns elementos importantes da filosofia platônica (A Figura 5 apresenta também uma possível interpretação da alegoria):

1. O processo de aquisição do conhecimento se dá de forma progressiva, e que no mundo do sensível só existem verdades subjetivas, particulares ou relativas;

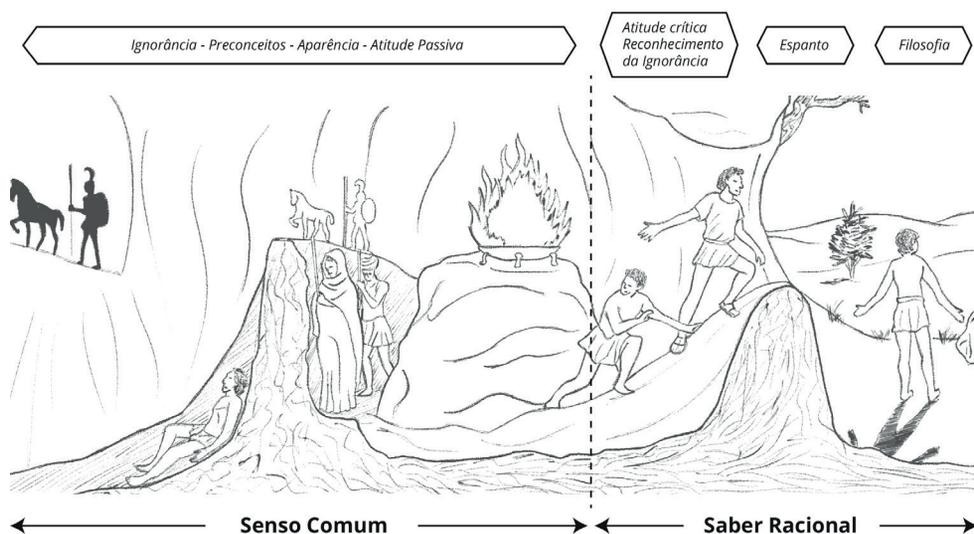
2. Nossos sentidos podem nos enganar, por isso é preciso buscar em outro lugar o fundamento do conhecer, no mundo das ideias, da razão. Todo o conhecimento provém do raciocínio.

3. O conhecimento do senso comum é permeado por crenças, suposições e preconceitos, ideias que muitas vezes nos parecem óbvias e/ou naturais e que nos fazem aceitar a realidade sem questioná-la;

4. A busca pelas causas, pelas razões, pelo conteúdo, pelo sentido, pela finalidade e pelas intenções das ações, dos fenômenos e das coisas nos aproxima da verdade;

Platão distingue *doxa* (opinião) de *episteme* (conhecimento). Senso comum e senso crítico. O senso comum não se preocupa em buscar informações sobre os assuntos que está a julgar. Preocupa-se apenas em proferir uma sentença conclusiva, definitiva e que julga ser irrefutável. “É o que todo mundo fala”, “é o que todo mundo faz”. Você já deve ter ouvido falar na expressão “Maria vai com as outras”. Já o senso crítico, parte do princípio do estudo do como conhecer (epistemologia), do uso da razão e da capacidade de avaliar, julgar e discernir com equilíbrio. Trata-se de um conhecimento valorativo, racional. Decisão de não aceitar como naturais, óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana. Jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado, compreendido, dado significado e sentido.

FIGURA 5: Representação da Alegoria da Caverna de Platão.



FONTE: NTE, 2017.

2.2.2 Contribuições de Platão para a Educação

Platão não escreve um tratado específico sobre educação, mas ela configura-se como uma preocupação constante do filósofo em suas obras. Muito porque o ideal de sociedade e Estado imaginado pelo filósofo recorre a um projeto cuidadoso de educação para sua consolidação.

Seu projeto está intimamente ligado à política, com vistas à formação do cidadão virtuoso e a promoção de uma sociedade justa, e a educação tinha, neste sentido, uma tarefa essencial. Para ele o homem caracteriza-se como um “animal naturalmente político”. Política vem de *politiké*, relacionada com *polites*, o habitante da *pólis*, aquele que podia participar da atividade política da cidade. O homem

encontra-se, segundo ele, intimamente vinculado ao homem político. De acordo com Platão, apenas a educação pode dar condições ao homem de reconhecer a justiça na vida pública e na vida privada, e somente a filosofia, o pensamento como reflexão, consegue transcender os interesses imediatos, particulares, utilitários, que tendem a aprisionar o homem, e elevá-lo à busca pela essência, pela verdade.

Paideia é o termo grego para educação, seu projeto justifica-se na necessidade de formação da virtude e do cidadão autônomo. “A *paideia* grega consistia em conceito de alto valor ético, moral e espiritual continuamente buscado. Para compreender o sentido grego, dever-se-ia pensá-la como civilização, cultura, educação ao mesmo tempo” (BASTOS, 2012, p. 118). Educar se torna muito importante para uma ordem política baseada na justiça. A educação implica um profundo sentido social e político.

Um dos princípios fundamentais da filosofia platônica e que tem implicações em sua perspectiva pedagógica é o que chamamos de teoria da *reminiscência*. O homem é concebido como um ser que nasce com sabedoria, mas não enxerga bem. Isto significa que, na leitura de Araújo (2004, p. 354), no processo educativo é necessário que se faça um questionamento dialético para que a pessoa que se encontra num estado de torpor cognitivo decorrente do mundo sensível desperte dessa sonolência: dever-se-á dirigir a essa pessoa perguntas de tal modo que se observe rigorosamente o lema: nada ensinar, só perguntar. É necessário que esse interrogatório seja tal que desperte no interrogado o advento da contradição. Ele se sentirá motivado, ao ser ajudado pelo processo catalisador das perguntas, mas não do ensinamento, deparando-se com o desafio de superar, de forma autônoma, contradições para que, enfim, possa contemplar a solução verdadeira. Depura-se daí que para Platão não é possível ou desejável transmitir conhecimentos aos alunos, mas antes, levá-los, por meio de um processo de descoberta das possíveis contradições existentes em seu pensamento e na realidade vivida e experienciada, a procurar respostas às suas inquietações. Nesta perspectiva, como afirma Libâneo (1999, p. 7), “A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações”.



TERMO DO GLOSSÁRIO: No parecer de Platão, o conhecimento de uma pessoa existe antes mesmo de seu nascimento. Não se trata de aquisição de conhecimento novo e sim de recordação do conhecimento inato e até mesmo pré-inato.

O gênero literário escolhido por Platão como forma de expressar sua filosofia foi o diálogo. Em suas obras, diversos personagens, inclusive em grande parte delas *Sócrates* aparece como personagem central, debatem acerca da ética, da política, do conhecimento e de outros assuntos que foram preocupações de Platão. Não é por acaso que o filósofo utilizou este estilo de escrita, ele tem muito a ver com o método que acreditava ser o adequado para que o sujeito alcance a verdade e supere sua condição inicial de senso comum. Um processo capaz de nos tirar de uma condição de ignorância passa necessariamente pelo diálogo. É um diálogo ativo, onde os participantes, envolvidos na busca do conhecimento, põe à prova

suas convicções e posições, numa discussão que os leva a mudar de atitudes (ou pelo menos, repensá-las). Através do diálogo o sujeito incorpora as razões do outro, do respeito à complexidade das coisas e, sobretudo a ideia de que a apreensão do conhecimento é um processo contínuo e progressivo.



SAIBA MAIS: Sócrates é talvez um dos personagens mais enigmáticos da história da filosofia. Não escreveu uma só linha. Conhecemos a vida de Sócrates principalmente pela obras de Platão onde nas conversas filosóficas ele aparecia como personagem principal. Sobre esta e outras histórias acerca da Filosofia sugere-se a leitura da obra de Jostein Gaarder, “O Mundo de Sofia” da Editora Companhia das Letras.

Platão utiliza a palavra “dialética” para descrever o processo de compreensão do mundo a partir do diálogo. O prefixo “*dia*” dá ideia de reciprocidade ou de troca: “*dialegein*” é trocar palavras ou razões, conversar ou discutir. Resulta deste encontro o substantivo “*dialectike*”, a arte da discussão. Para os gregos, dialética era considerada a arte do diálogo, da contraposição e contradição de ideias que encaminha para outras ideias. Esta visão de mundo pressupõe que: Primeiro – tudo se relaciona, nenhum fenômeno seja ele do mundo humano ou social pode ser isto isoladamente, separado de um processo. Nela se concretiza o preceito de que sem a visão do todo não é possível que compreendamos as partes; Segundo – tudo se transforma, a realidade está sempre em movimento, o movimento pode ser entendido como um atributo fundamental das coisas. Assim como dizia Heráclito, citado por Gadotti:

“Tudo muda tão rapidamente, que não é possível banhar-se duas vezes num mesmo rio”. Terceiro – *tudo se opõe*, isto significa dizer que a contradição é a própria substância da dialética. “A transformação só é possível por que, no seu interior, coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição (GADOTTI, 1983, p. 15).

O motor das mudanças são os contrários e não os consensos. No entanto, a negação não pode ser absoluta. Caso contrário, se interromperia o fio do diálogo. Daí resulta a estrutura básica da dialética: afirmação, negação da afirmação e negação da negação, compreendida como síntese que compõe uma nova afirmação (pressupõe uma mudança qualitativa ante a perspectiva ou ao pensamento inicial), e assim sucessivamente; ou seja, o processo de evolução do conhecimento é sempre um movimento inacabado, algo a ser continuamente construído, assim como é o próprio ser humano.

Partindo desta concepção Platão afirma que a educação não pode nunca ser uma imposição, assim rejeita todo e qualquer método autoritário. A busca pela verdade é mais importante e significativa do que qualquer dogma incontestável. A dialética possui uma força pedagógica muito importante visto que é um convite insistente à discussão, à prática, à criatividade, e ao diálogo crítico e produtivo.

Embora esta **odisseia** do conhecimento não seja tarefa fácil, ela faz parte do ser humano. Mesmo que os prisioneiros da caverna acreditem piamente estarem

contemplando e compreendendo o mundo que os cerca de forma livre, aqueles que os observam de fora percebem o quanto estão agarrados desesperadamente às suas ilusões que acreditam ser a própria realidade. A alegoria da caverna expressa em grande medida o pensamento pedagógico de Platão, isto porque nela o filósofo relaciona educação e libertação, bem como revela o potencial de dominação e opressão que determinados processos educativos podem exercer sobre o ser humano. A situação dos prisioneiros retrata a vida humana, invariavelmente apegada ao **pseudo**conforto e a segurança gerados pela ignorância e pela passividade. Nesta condição as pessoas pensam compreender o mundo, mas sua visão é parcial, fragmentada e limitada, presa aos dados dos sentidos, às crenças, às opiniões infundadas, aos preconceitos, às paixões e aos dogmas. O “paraíso” das soluções fáceis, do universalmente aceito, do mundo obscuro da caverna, para Platão, nada mais é do que a condição de opressão, de prisão aos interesses imediatos, particulares, utilitários que a ausência de reflexão insiste em nos manter.



SAIBA MAIS: A *Odisseia* é uma das obras mais clássicas e antigas da literatura ocidental. Este poema épico produzido por Homero provavelmente no final do século VIII a. C. em algum recanto da Jônia, onde hoje está localizada a Turquia, naquela época povoada pelos gregos, narra atos heróicos e grandiosos de Ulisses que, após o final da Guerra de Tróia, tenta voltar para sua casa, em Ítaca, mas não consegue, pois é submetido a duras provas em sua viagem de retorno, a qual tem a duração de dez anos.



TERMO DO GLOSSÁRIO: O prefixo **pseudo** significa que o que o acompanha é falso, mas que finge ser ou tenta passar por o que não é, não verdadeiro, mentira.

A Educação é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e livre. Platão entende que há uma relação intrínseca entre homem e sociedade, a verdadeira natureza humana só pode ser plenamente realizada na existência comum, no coletivo. Não há vida sem o outro. O ser humano se constitui no coletivo e com ele estabelece uma relação ético-política. A educação, nesta perspectiva tem uma finalidade prática, a de orientar o homem em suas ações cotidianas a fim de que seja orientado pelo bem e pela justiça. No entanto o educador não deve agir como um messias, um salvador, que proclama a verdade, mas como aquele que acompanha o discípulo em sua jornada em busca do conhecimento. Educar não é impingir ciência, mas criar os meios e condições para a aprendizagem, e ser companheiro de percurso.

A Educação deve criar as condições necessárias para o desenvolvimento do sujeito autônomo, livre e, ao mesmo tempo, comprometido eticamente com o seu entorno, com a vida em sociedade. Ela tem a potencialidade de fazer o indivíduo superar a condição de ignorância, de libertá-lo das amarras do que é superficial. Para Bastos (2012):

Essa é uma concepção fértil para pensar a atualidade, momento em que o homem vive cercado por figuras ideológicas que ca-

muflam a produção da realidade, dificultando a reflexão sobre ela. O imaginário da globalização, do progresso das ciências e da tecnologia incutido pela mídia e pelos grupos no poder oculta as relações de poder, de dominação, de heteronomia e de negação de direitos tecidas no âmbito da sociedade atual. A ideia disseminada, insistentemente, é a da necessidade de aprender a viver no mundo tecnológico sob o risco de ficar à margem da sociedade. No entanto, a aparência de avanço civilizatório dificulta pensar o sentido das transformações tecnológicas, suas implicações e limites, bem como sua importância para tornar a existência humana mais digna, e não meramente mais produtiva (BASTOS, 2012, p. 126).

Encerramos o estudo sobre Platão, certos de que o filósofo não pode ser resumido nestas breves palavras, visto sua relevante produção e sua contribuição ao pensamento ocidental nas áreas da política, da ética, da epistemologia e da educação.



INTERATIVIDADE: Finalizamos recorrendo ao mesmo recurso utilizado pelo filósofo: a imagem, a alegoria, neste caso produzida por Maurício de Souza. Veja no link a seguir: <http://assombrasdavid.blogspot.com.br>.

2.3

AS CONTRIBUIÇÕES DE MARX

Karl Marx, originou uma corrente de pensamento revolucionário, tanto se pensando do ponto de vista teórico quanto na prática social e, certamente, um dos pensamentos mais complexos para compreensão.

Marx tinha como objetivo entender o sistema capitalista e modificá-lo. O autor escreveu sobre filosofia, economia e sociologia. Suas ideias acabaram por se desdobrar em várias vertentes e foram incorporadas por diversos estudiosos. Sua intenção não se restringia apenas em contribuir para o desenvolvimento da ciência, mas propor uma ampla transformação social, econômica e cultural. Sua principal obra, **O Capital**, era destinada a todos e não apenas aos estudiosos da economia, da política e da sociedade.

2.3.1 As Origens

O pensamento Marxista se ocupou de diferentes preocupações filosóficas, políticas e científicas de sua época, assim como herdou fundamentos elaborados por pensadores anteriores. Teve grande influência da filosofia Hegeliana, da qual absorveu uma diferente percepção da história. Discordou do movimento linear ascendente como era proposto pelos evolucionistas, e, também do resultado de uma ação voluntarista e consciente dos agentes envolvidos, como era o pensamento dos historiadores românticos.

Para o pensamento Hegeliano, a história era um processo coeso que envolvia diversas instâncias da sociedade, da religião, da economia, e cuja dinâmica ocorria por oposição entre forças antagônicas, chamadas de tese e antítese. Desse movimento emergia a síntese, que fechava o movimento dialético da história. Marx se utilizou desse mecanismo para a explicação histórica no qual os agentes sociais, apesar de conscientes, não são os únicos responsáveis pelos acontecimentos.

Outra importante influência sobre Marx foi o pensamento socialista francês e inglês do século XIX de Claude Henri de Rouvroy, ou Conde de Saint-Simon, François Charles Fourier e Robert Owen, que também eram chamados de socialistas utópicos. Esses autores foram influenciados por Rousseau que atribuía as desigualdades ao surgimento da propriedade privada, cuja proposta seria a implantação de uma sociedade justa e igualitária, da qual seriam eliminados o individualismo, a competição e a propriedade privada. Esses autores não consideravam a luta política para esse processo, apostavam no uso intensivo da propaganda e realização de experiências e modelos, que deveriam seguir de guia para novos projetos. Para nenhum desses pensadores era considerado o papel revolucionário dos proletários na implantação de uma nova ordem social.

A obra Marxista também foi marcada pela leitura crítica do pensamento clássico dos economistas ingleses, em particular Adam Smith e David Ricardo. Esses pensadores auxiliaram Marx no desenvolvimento teórico de conceitos importan-

tes como alienação, classe social, valor, mercadoria, trabalho, mais-valia e modo de produção.

Outra grande influência de Marx foi seu grande interlocutor Friedrich Engels, que trabalhou com Marx de 1844 até sua morte, sendo considerado cofundador do socialismo científico, popularmente conhecido como “comunismo”, doutrina que demonstrava pela análise científica e dialética da realidade social que as contradições históricas do capitalismo, levariam necessariamente à sua superação por um regime igualitário.

2.3.2 O Materialismo Histórico

Karl Marx, para entender o sistema capitalista, e explicar a natureza da organização econômica humana, desenvolveu uma teoria abrangente que se tornou universal, procurando dar conta de toda e qualquer forma produtiva criada pelo homem. Marx partiu do princípio de que a estrutura de uma sociedade é o reflexo de como os homens se organizam para a produção social de bens, a qual engloba fundamentalmente dois fatores: as forças produtivas e as relações de produção.

Mas o que são forças produtivas? São a constituição das condições materiais de toda produção. Qualquer atividade de trabalho implica em matérias-primas identificadas e extraídas da natureza, em como um conjunto de ferramentas e maquinário utilizado segundo uma orientação técnica. O ser humano, principal elemento das forças produtivas, é o responsável por fazer a ligação entre a natureza, a técnica e os instrumentos.

As relações de produção são as formas pelas quais os homens se organizam para executar a atividade produtiva. São referências às diversas maneiras pelas quais são apropriados e distribuídos os elementos envolvidos no processo de trabalho: as matérias primas, os instrumentos as técnicas, os próprios trabalhadores e o produto final. Dessa forma as relações de produções podem ser: cooperativas em forma de mutirão; escravistas como ocorria na antiguidade; servis que foi o período da Europa Feudal, ou capitalistas como ocorre na modernidade em muitos países.

Para o pensamento marxista estudar o modo de produção é fundamental para compreender como se organiza e funciona uma sociedade. Para o Marxismo as relações de produção são consideradas mais importantes entre as relações sociais existentes.

A passagem de um modo de produção para outro é uma consequência da luta de classes, principalmente devido às contradições entre o desenvolvimento das forças produtivas e a apropriação que se faz dos produtos gerados. Em cada um desses modos de produção, criaria uma desigualdade acirrada chegando a um determinado momento que provocaria um processo revolucionário, com a queda de um modo de produção vigente e ascensão de outro. Aqui podemos citar a revolução Cubana de 1959.

2.3.3 Alienação

Alienação, termo que, de início, era carregado de sentido como privação, falta ou exclusão. Termo já usado na filosofia Alemã por Hegel e Ludwig Feuerbach, ligado

ao sentido de desumanização, injustiça. Marx absorveu esse sentido, defendendo que a propriedade privada e a indústria e o trabalho assalariado alienam ao separar o operário dos “meios de produção” e o fruto do seu trabalho que se tornam propriedade privada do empresário capitalista. Por consequência o trabalhador também se torna estranho, alienado com relação ao mundo onde vive, a si mesmo e também para com os demais seres humanos.

2.3.4 Classes Sociais

Outro conceito aprofundado por Marx são as classes sociais, pois o liberalismo carrega em si como naturais a liberdade e a justiça. Entretanto, estes direitos considerados como naturais, não resistem às evidências das desigualdades sociais promovidas pelas relações de produção, onde ocorre a divisão dos homens em proprietários e não proprietários dos meios de produção. Estes vendem sua força de trabalho em troca de salários, e os burgueses que possuem os meios de produção, sustentados de forma legal, apropriam-se do produto do trabalho, de seus operários em troca de um salário, do qual dependem para sobreviver.

No sistema capitalista industrial, o antagonismo entre burgueses e proletários, são oriundos dos diferentes interesses entre a classe trabalhadora que vende sua força de trabalho para sobreviver, e os burgueses (patrões) que de origem exploram os trabalhadores. O capitalista procura preservar seu direito à propriedade dos meios de produção e dos produtos. O trabalhador por sua vez luta contra a exploração. Para o pensamento Marxista, a história da humanidade é a história da disputa constante por interesses opostos.

A superação dessa oposição se dará na medida em que a classe trabalhadora tomar consciência de sua exploração e derrubar o capitalismo, dando início a uma sociedade sem classes. A burguesia somente existe devido à existência do proletariado.

2.3.5 Capitalismo

Para explicar a origem das classes sociais e do capitalismo, Marx se valeu de conceitos críticos da época em que viveu. Atribuiu a origem das desigualdades sociais a uma enorme quantidade de riquezas que se concentraram na Europa, desde o século XIII até meados do século XVIII, às mãos de uns poucos indivíduos, que possuíam como objetivo acumular bens e obter lucros cada vez maiores.

As atividades artesanais que ocorriam na Europa durante a idade média e o renascimento em que o trabalhador era dono de sua fábrica e dos instrumentos de produção, foi aos poucos dando lugar para as fábricas organizadas pelos burgueses, fato que originou em meados do século XVIII a Revolução Industrial na Inglaterra, levando à falência a atividade artesanal. O maquinário e as instalações se tornaram acessíveis apenas para empresários capitalistas, que possuíam capacidade de competição. A grande maioria dos artesãos, após falência, transformaram-se em trabalhadores “livres”, isto é, empregaram-se nas indústrias como operários juntamente com os camponeses, após o cercamento dos campos.

2.3.6 Trabalho, valor e lucro

No sistema capitalista a força de trabalho é vista como mercadoria, mas de forma especial pois, é a única capaz de criar lucro. Os economistas clássicos como Adam Smith já haviam percebido o trabalho como verdadeira fonte de riqueza das sociedades, ou seja, o valor da mercadoria dependia do tempo de trabalho gasto na sua produção. Marx acrescentou que esse tempo de trabalho se estabelecia em relação às habilidades individuais médias e às condições técnicas vigentes na sociedade. Por isso dizia que no valor de uma mercadoria era incorporado o tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção. Assim, o valor das mercadorias incorpora as várias habilidades profissionais exigidas e todos os tempos de trabalho necessário.

Para Marx o capitalista poderia lucrar simplesmente aumentando o preço do valor do produto. Mas o simples aumento de preço é um recurso transitório e com o tempo traz problemas, podendo imediatamente atrair outros capitalistas visando a possibilidade de ganho fácil, inundando o mercado levando a queda do preço final. Por outro lado, uma alta arbitrária dos preços, de uma mercadoria qualquer pode provocar uma alta generalizada nos demais preços, podendo levar a uma desorganização do sistema econômico.

Portanto, não é no âmbito da compra e da venda de mercadorias que se encontram as bases estáveis para o lucro dos capitalistas e nem na manutenção do capitalismo, mas ao contrário, a valorização da mercadoria se dá no âmbito da sua produção.

2.3.7 A Mais Valia

Uma das questões centrais em que Marx explica a forma de exploração dos trabalhadores. Suponhamos que o operário tenha jornada diária de oito horas e faça um par de sapatos a cada duas horas. Neste período ele produz a quantidade necessária em valor para o pagamento de seu salário, que corresponde o necessário para sua subsistência. Como o capitalista lhe paga o valor de um dia de força de trabalho, o restante do tempo, ou seja, cinco horas, o operário produz mais mercadorias, que geram um valor maior que lhe foi pago na forma de salário. A duração da jornada de trabalho resulta, portanto, de um cálculo que leva em consideração o quanto interessa ao capitalista para obter lucro sem desvalorizar o produto. Talvez essa discussão teórica nos ajude a entender os motivos pelo qual o Brasil discute as mudanças das leis trabalhistas.

O capitalista pode obter mais valia procurando aumentar constantemente a jornada de trabalho, porém não é possível estender infinitamente a jornada de trabalho. Outra maneira de aumentar a mais-valia é aumentar a tecnologia, o que faz aumentar a qualidade dos produtos, dependendo da mão de obra de um técnico e de forma individualizada. Com o aumento da maquinaria, a força de trabalho vale cada vez menos, mesmo que se produza cada vez mais. No processo de mecanização, mostra como o trabalho, sob o capital perde todo o atrativo e faz do operário mero operador da máquina.

2.3.8 Marx e a Política

Após o estudo do modo de produção Marx, faz um estudo da questão política. Constatando que as diferenças entre classes sociais não se reduzem apenas à riqueza, mas que também expressam uma diferença de concepções ideológicas. Já indivíduos de uma mesma classe partilham valores, comportamentos e regras de convivência em comum.

Marx constatou que as classes dominantes desenvolvem formas de dominação, que lhe permitem se apoderar do aparato do Estado, em forma de leis e planos econômicos. O Estado burguês seja na forma de regime liberal, monárquico, ou ditatorial, apenas representa diferentes maneiras pelas quais se transforma em uma forma para gerir os negócios comuns de toda a burguesia.

A teoria marxista acreditava que as condições de exploração do trabalhador, criado pela industrialização, poderiam promover sua conscientização, tendendo a impulsioná-lo para sua organização política para ação.

2.3.9 A Contrinuição Marxista

As teorias marxistas repercutiram não somente na Europa, mas também de maneira decisiva, nas colônias de dominação europeia através dos movimentos de independência. Suas ideias auxiliaram na organização dos operários, sindicatos revolucionários, desencadearam críticas por parte da intelectualidade frente à exploração, bem como influenciou atividades científicas de modo geral e em particular nas ciências humanas.

As ideias marxistas se espalharam pelo mundo, passando a ser identificado com todo o movimento revolucionário que propunha combater as desigualdades sociais entre os homens e mulheres, entre diferentes grupos nacionais, étnicos e religiosos. Praticamente todos os grupos que possuíam como plataforma a luta contra as desigualdades sociais, passaram a se intitular de esquerda.

Com a teoria marxista a questão da objetividade foi colocada em um novo enfoque. Para Marx, a questão da objetividade, só se coloca como consciência crítica. Nesta visão a ação política só pode ser verdadeira e não ideológica se refletir uma situação de classe, ou seja, uma visão crítica da realidade.

O pensamento marxista teve enorme aceitação, seja de forma teórica ou como prática revolucionária. A revolução Bolchevique ocorrida na Rússia em 1917, criava no mundo o primeiro estado operário. A revolução Russa como também é chamada, impulsionou a teoria marxista em todo o mundo, assim como dominou várias gerações de sociólogos.

O fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas em 1989, não significou o fim da história, nem o fim do marxismo como postura teórica. O que precisamos hoje é rever essa sociedade cujas relações de produção, organizam-se sob novos princípios, com sinais de enfraquecimento dos Estados Nacionais, mundialização do capitalismo, formação de blocos supranacionais, e por outro lado organizações políticas de minorias étnicas, religiosas e sexuais. Apesar das tentativas principalmente da grande mídia, as contradições não desapareceram, mas, sim, se expressam com novas ressignificações.

2.4

ABANDONAI TODA A ESPERANÇA DE TOTALIDADE

Zigmunt Bauman (1925-2017), reconhecido sociólogo polonês, oriundo de família judia, foi obrigado a se mudar para a União Soviética em 1939 após invasão nazista em seu país. Em 1971 estabeleceu-se na Inglaterra até sua morte em 09 de janeiro de 2017.

O que irá chamar a atenção de Bauman, foi o fato de que, no final do século XIX as sociedades começaram um processo de fusão ao redor dos centros urbanos, e a Europa entrou em um processo conhecido como modernidade, característica da industrialização vinda do capitalismo. Esse processo segundo Bauman, foi de afastamento da primeira fase da modernidade a qual chamou de modernidade sólida, e passando agora para um período histórico, chamado de modernidade líquida. Bauman dá nome a essa nova fase pela inevitável incerteza e pelas mudanças que afetam a sociedade em nível global, sistêmico além do nível das experiências individuais. Bauman utiliza o termo líquido, tornando-se uma poderosa metáfora da vida contemporânea. A sociedade contemporânea se caracterizou pela mobilidade, fluidez, maleabilidade, sem um centro de gravidade e pela dificuldade de conter e prever. Na essência da modernidade líquida, a vida é um contínuo remodelar, incertezas, altos níveis de risco, uma forma imprevisível de viver com incessante convite a se remodelar diante dos novos modelos. Assim como Marx, Bauman acredita que a sociedade humana, progride de um modo que implica que cada novo estágio, se desenvolve de um estágio anterior. Assim, é preciso definir modernidade sólida para entendermos a modernidade líquida.

2.4.1 O que é a Modernidade Sólida

Bauman define a modernidade sólida como sendo algo ordenado, racional, previsível, e de certa forma estável. Caracterizada pela organização das atividades e instituições humanas, em paralelo com as linhas burocráticas, a qual pode se usar o raciocínio prático para resolução de problemas e criação de novas soluções. Na modernidade sólida a burocracia continua, por ser uma das formas mais eficientes de organizar e ordenar as ações e interação de grande número de pessoas. A burocracia traz aspectos negativos de desumanização, esvazia as relações, mas por outro lado é efetiva em cumprir as tarefas orientadas por metas.

Segundo Bauman o campo de concentração de Auschwitz na Polônia, é um típico produto de natureza altamente racional e planejada da modernidade sólida. Significa que as pessoas vivem seguindo uma série de normas, tradições e instituições estáveis. Mesmo que ocorram mudanças, essas ocorrem de maneira estável e ordenada. A economia é um bom exemplo; na modernidade sólida, a maioria das pessoas, os trabalhadores sejam eles operários ou pertencentes a classe média, possuem relativa segurança no emprego, tendem a se fixar em uma mesma área

geográfica, crescer em uma mesma vizinhança, frequentar as mesmas escolas que seus pais. Uma visão iluminista em que a razão leva à emancipação. De acordo com Bauman, conforme avança o conhecimento científico, o mesmo avanço se dá com o controle da sociedade dos mundos natural e social. O Estado, como modelo iluminista onde se encontram entrincheirados, o ponto de referência, de onde emergiram os ideais de desenvolvimento social, político e econômico.

Quanto aos indivíduos, na modernidade líquida, produziu um repertório estável de identidade de pessoas e possíveis alternativas de ser. Os indivíduos, tem um senso unificado, racional e estável, por ser moldado por um número de categorias estáveis, como ocupação, religião, nacionalidade, gênero e etnia. A vida regida de forma racional, burocraticamente organizada e previsivelmente estável.

2.4.2 Modernidade Líquida

Essa definição refere-se a uma condição global, caracterizada pela implacável mudança e por fluxos de incertezas. Também pelo fato de que, os valores e as regras, não se acomodando em todos os lugares assim como faz o líquido.

Do ponto de vista ideológico a modernidade líquida, mina o ideal iluminista, em que os conhecimentos científicos poderiam melhorar os problemas naturais e sociais. Na modernidade líquida, os acadêmicos e as autoridades políticas, são mais vistos como causas dos problemas ambientais e sociais, ao invés de guardiões da verdade como eram vistos na modernidade sólida.

A modernidade líquida minou as certezas dos indivíduos, quanto ao emprego, e ao bem-estar. É possível visualizar isso tendo em vista os constantes treinamentos dos trabalhadores, troca de ocupação, e a noção de emprego para a vida, típico da modernidade, tornou-se irrealista e inalcançável. Como parte desse processo, o trabalho estável e permanente tem sido substituído por contatos empregatícios, temporários, usados sobre uma força de trabalho cada vez mais móvel. Quanto à educação espera-se que o indivíduo continue sua educação, geralmente por suas próprias custas, de modo a se manterem atualizados, como forma de se garantirem no mercado.

A modernidade líquida também elimina o Estado de bem-estar social, em que se apresentava como uma segurança contra tragédias pessoais como doenças e desemprego. O Estado tende a ficar cada vez menor principalmente para a classe trabalhadora.

Enquanto na modernidade sólida a produção de bens de consumo em fábricas e instalações, a modernidade líquida está baseada no consumo rápido e implacável de bens de consumo e serviços. Ocorreu uma transição da produção para os bens de consumo, isso é resultado da dissolução das estruturas sociais, como o emprego e a nacionalidade nas quais se fundamentava a modernidade sólida.

A modernidade líquida é centrada no consumo, na construção da identidade própria do indivíduo, indo além da aquisição de bens de consumo. Sendo assim no mundo moderno os indivíduos buscam orientação, estabilidade e direção em fontes alternativas cada vez mais díspares, como consultores de estilo de vida, psicanalistas, terapeutas sexuais, gurus de saúde, autoajuda etc...

Um dos problemas diz respeito a identidade própria, é um sem fim de autoquestionamento e introspecção, que muitas vezes serve para confundir ainda mais as pessoas. A modernidade líquida, portanto, se refere principalmente a uma sociedade global que é infestada por instabilidades e incertezas. Na sociedade líquida as pessoas que mais se beneficiam desta fluidez, são os indivíduos privilegiados socialmente, capazes de flutuar sem empecilhos pelo mundo afora. São pessoas beneficiadas por acesso à tecnologia, com padrões de vida favorável, também chamados, por Bauman, de turistas. No outro lado estão os “vagabundos” como define Bauman, são sujeitos imóveis, ou sujeitos à mobilidade forçada, ou seja, são obrigados a emigrarem para outras regiões em busca de oportunidade de trabalho, principalmente devido a sua baixa qualificação e excluídos do consumo e da cultura. Pessoas que estão constantemente em locais de desemprego alto, baixo padrão de vida, refugiados políticos e economicamente. Esta seria uma das causas do alto fluxo de migrações ao redor do mundo.

2.5

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

Não é razoável debater a educação sem tocar em uma questão bastante central e atual: a democracia, com especial importância neste momento em que vemos surgir tantos fundamentalismos, com roupagens diversas, justificados por valores múltiplos, conquistando adeptos por todo o planeta. Contudo, exercitar uma educação democrática, que permita aos indivíduos a experiência da democracia não é um processo simples, especialmente no contexto das sociedades complexas, e demanda reflexões sobre os objetivos e os modos de fazer a educação.

Pensar a educação ou pensar sobre a educação implica “pôr em jogo” nossas próprias pré-compreensões acerca do que é, ou do que consideramos que deva ser, a educação. Partindo desta perspectiva precisamos nos perguntar: o que entendemos por educação ou o que deve ser a educação? Quais os sentidos implicados na pergunta pela educação? A educação é um fato tipicamente característico do mundo humano e é impossível pensá-la sem levarmos em consideração a própria existência do homem, da sua condição e do seu desenvolvimento. Mas de que homem estamos falando? Que existência é esta, ou que existente é este que está implicado umbilicalmente neste processo de constituição por meio de processos educativos? Qual é o papel da educação na constituição deste sujeito? E, por conseguinte, falar da relação entre educação e existência humana obriga-nos a uma incursão na discussão e na pergunta do “o que” e no “para que” da educação. Que papel ou espaço ocupa a educação na constituição da sociedade em que o ser humano está imbricado? A quem ela serve? E que sociedade é essa? Complexa? Falamos de democracia?

Ao discorrer sobre educação e valores democráticos, Dewey (1979, p. 93) postula que “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. Para explicar tal entendimento, contextualiza a forma de viver tipicamente humana, em associações de toda espécie. Tais associações iniciam geralmente pela família, o grupo no qual o indivíduo nasce e vive os primeiros anos da existência. Com o passar do tempo, as pessoas se associam a indivíduos de outros grupos, com ou sem laços de sangue, formados por pessoas de diferentes origens e culturas. Apesar das diferenças entre os indivíduos e dos propósitos que os unem, de alguma maneira todos fazem parte de grupos ou associações, que fazem conexões com infinitas outras formações associativas.

Essas associações humanas recebem comumente as designações de sociedade ou comunidades, as quais, segundo Dewey, possuem sentidos ambíguos. Uma associação não se constitui, necessariamente, em torno da realização do interesse comum em todos os aspectos, pois até marginais organizam-se em associações para cometer delitos. Assim, infere-se que uma comunidade é cheia de mazelas, estratificada, distante do que seria uma vida em comum, democrática, onde todos os membros pudessem usufruir com equidade dos direitos e ter acesso aos mesmos bens sociais.

A sociedade humana estabeleceu a necessidade de transmitir os conhecimentos acumulados aos indivíduos que dela fazem parte, criando-se os processos de educação formal, ao lado de outros processos educativos que ocorrem na família e na vida cotidiana dentro da sociedade. A escola é a instituição que materializa o ideal de transmissão do conhecimento humano acumulado, ou seja, a educação que esta sociedade considera importante cada indivíduo acessar.

Dewey afirma que o que caracteriza o ser humano é sua capacidade de pensar e refletir, mas que este estatuto não é algo dado naturalmente, mas o que ele identifica como inteligência tem uma origem social. Ou seja, a subjetividade tem uma origem e é constituída socialmente. No caso dos seres humanos, sua condição não é um dado originado a partir de uma essência a ser realizada, ou uma natureza aprioristicamente definida, mas ocorre em um ambiente social em que haja reciprocidade de interesses e cooperação, que, por meio de sua interação com um ambiente social, formam seus hábitos, inclusive os hábitos de pensamento e reflexão. Descartes, o sujeito adquire uma inteligência social na medida em que participa na vida social e nas formas democráticas de cooperação.

A interação nunca é unilateral, ou caracterizada pela transferência de significados e modos de vida ou hábitos de um indivíduo para outro, que os recebem e os adotam, mas caracteriza-se pelo estabelecimento de atividades de cooperação fundamentada na parceria entre os envolvidos, mesmo com a participação daqueles recém-chegados, ou imaturos, em que a atividade de cada um é modificada e regulada na relação entre os parceiros. Desta forma, na perspectiva de que a constituição do sujeito é um processo permanente de associação, comunicação e acumulação que são criados, recriados e reconstruídos constantemente, por meio dos quais os indivíduos também crescem, mudam, se transformam e vão nesta medida se constituindo. O homem só se torna o que é, ou o que está sendo, por meio de sua participação num ambiente social. É no processo de socialização (processo eminentemente pedagógico), permeada pela posse comum de conhecimentos e pela igualdade na aquisição de valores que são socialmente relevantes e experiências livremente compartilhadas, onde sujeito encontra aportes para a sua constituição e ação.

Desse modo, o sujeito, no momento em que está consciente de que suas ações fazem parte de um tecido social e de que tais posições e reflexões implicam a ele considerar a ação de outro a fim de dar sentido e direção à sua, assume uma condição de produtor das condições que modelam as subjetividades, num movimento de construção e reconstrução de si mesmo, das instituições sociais e da sociedade de modo geral em que está inserido. Todos aqueles que são influenciados pelas instituições sociais e de modo geral pela sociedade em que vivem tem participação e responsabilidade em produzi-las e administrá-las. As bases da democracia, como um modo de vida associada, assim estão constituídas, e constantemente devem ser descobertas, redescobertas, refeita e reorganizadas. É, nestas condições, na participação em uma sociedade democraticamente constituída, conscientemente compartilhada, que o sujeito se torna uma pessoa democrática. É na experiência pedagógica da democracia, por meio da participação na vida democrática, que os sujeitos são conduzidos à realização de sua liberdade, sua existência e desenvolvimento.

À luz desta argumentação percebemos que a educação “precisa propiciar oportunidades para a formação da inteligência social, o que significa que a própria educação deve ser democraticamente organizada” (BIESTA, 2013, p. 179). O indivíduo torna-se uma pessoa democrática ou aprende a ser uma pessoa democrática na participação consciente em uma sociedade democrática ou participando de instituições onde prevalecem ambientes de aprendizagem capazes de desenvolver e promover a personalidade democrática. A “educação é vida, é viver, é desenvolver, é crescer” (DEWEY, 1979, p. 29) de modo que ela tem como objetivo manter e renovar a sociedade realizando a transmissão das experiências e a reconstrução de valores e práticas coletivas

No espaço escolar convivem pessoas de todas as origens sociais, trazendo consigo entendimentos e práticas que vigoram na sociedade. Daí pode-se inferir o que seria o primeiro percalço para se pensar e praticar a educação democrática ou para a democracia. Os valores individuais são diferentes de indivíduo para indivíduo, devido, em especial, às práticas socialmente aceitas e historicamente instituídas, fazendo do espaço escolar uma reprodução do terreno social onde está instalada.

Em relação à finalidade da educação em uma sociedade democrática, Dewey compreende que ela possibilita aos indivíduos continuar a educarem-se, sendo capazes de se desenvolverem continuamente.

Mas esta ideia só se pode aplicar a todos os membros de uma sociedade quando há mútua cooperação entre os homens e existem convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais por meio de amplos estímulos decorrentes da equitativa distribuição de interesses e benefícios. E isso significa sociedade democrática (DEWEY, 1979, p. 89).

Cabe dizer que a democracia não pode ser ensinada, não é possível ensinar alguém mecanicamente a ser democrático, ela precisa ser praticada no cotidiano escolar, vivida na discussão dos problemas e questões que envolvem o cotidiano do aluno, de modo a desenvolver uma cultura de participação, opinião, criticidade diante da vida e tudo que dela faz parte. O indivíduo precisa experienciar a democracia para poder compreendê-la e desejá-la. O desafio é construir uma cultura democrática entre as pessoas que frequentam a escola, naturalizando esse modo de viver, de modo que tais práticas sejam disseminadas dentro e fora do ambiente escolar. A escola não pode se constituir num espaço fechado, mas lugar de mudança de pensamento, mudança de paradigmas.

2.5.1 O fazer democrático no cotidiano escolar

Entende-se que a experiência democrática precisa ser efetivada para que inspire os alunos a vivê-la. Os indivíduos precisam aprender a dialogar como forma de resolver os problemas que envolvem a si e aos outros, tendo como princípios a justiça e a solidariedade. Tal experiência precisa ser vivenciada no cotidiano escolar, dentro do currículo, seja através de disciplina específica ou mesmo como tema transversal.

Em Hannah Arendt (2001) encontramos elementos consistentes que contribuem para a ampliação desta discussão. Para Arendt (2001) a educação está relacionada diretamente com a ação do sujeito no mundo, a qual nunca é possível no isolamento, mas unicamente na esfera pública onde vivemos. Ela afirma que a subjetividade não é definida por um conjunto ou uma quantidade de atributos, mas deve ser compreendida como uma qualidade da interação humana, que radicalmente se constitui na ação, como uma atividade que acontece diretamente entre os homens. É, para além do labor, como atividades especificamente relacionadas aos processos biológicos do corpo humano, ou do trabalho, como sendo a atividade de produção e criação de instrumentos, mas na ação enquanto arte de começar sempre algo novo, que o sujeito encontra condições para a constituição de sua condição.

A ação é condição fundamental de toda a vida política. Ser um sujeito significa agir, e nunca é possível agir no isolamento. Isolado o sujeito é privado da ação, portanto, nunca é possível agir sem a pluralidade, a diferença, ou seja, sem o outro. Desta maneira a constituição da subjetividade implica necessariamente também considerar as ações dos outros.

Nesta perspectiva, a ação humana nos permite introduzir sempre algo novo no mundo a partir das iniciativas humanas, começar continuamente novos inícios no mundo por meio de tudo o que fazemos. Quando agimos solicitamos, mesmo que inconscientemente, a reação dos outros para que assim nossas iniciativas tenham sentido. Neste sentido, é impossível desconsiderar a importância da ação dos outros nas nossas próprias ações. É impossível, também, controlar as ações do outro, a não ser quando agimos de má fé, numa tentativa de transformá-los em instrumentos ou objetos para alcançar nossos objetivos, visto que eles respondem às minhas iniciativas ou agem de maneiras imprevisíveis. Se tentamos controlá-los, não só os privamos de suas ações como também nos privamos de nossas possibilidades de agir, de ser sujeito, entrando no domínio das coisas. É na ação radicalmente política onde o sujeito está sujeito ao que é imprevisível, ao outro, ao diferente, ao plural, e não antes ou depois, que o indivíduo se constitui como um sujeito humano. “Somos um sujeito naquelas situações em que nossas iniciativas são adotadas por outros de tal maneira que as oportunidades para que os outros introduzam suas iniciativas no mundo não sejam obstruídas” (BIESTA, 2013, p. 180).

A subjetividade só é possível no momento em que é possível que os outros também possam ser sujeitos. Portanto, Arendt (2001) relaciona intimamente a subjetividade à vida política e social, à esfera social onde todos vivemos com outros que não somos nós, e onde todos têm a oportunidade de agir, e por meio de suas ações introduzir permanentemente novos começos e inícios, desta forma inteiramente não determinados por qualquer natureza ou essência.

Deste modo, “a experiência da educação é também um gesto público: um modo de aprender a estar no mundo” (BÁRCENA, 2012, p. 123). Nos caminhos de Arendt (2001), a educação deve ser entendida como um espaço onde os sujeitos podem agir, produzir constantemente novos e também os seus inícios e neste sentido, serem sujeitos. Para que isso aconteça, é preciso inicialmente que sejam criadas oportunidades para que o sujeito possa agir por si mesmo, tanto no falar como no fazer, mas que haja oportunidade para que os outros, da mesma forma, tenham estas oportunidades, introduzindo assim a perspectiva do escutar e do esperar. Uma

educação alicerçada nos fundamentos da ação na pluralidade numa perspectiva democrática tem um importante papel também no despertar da reflexão sobre as situações em que a ação foi possível e que tipo de ação foi possível ou sobre aquelas situações onde a ação não foi possível e porque não foi possível. Amplia-se, desta maneira, a discussão sobre a própria ambiguidade da condição humana e a fragilidade das condições para que todo mundo possa ser sujeito.

Bárcena (2012) indica três elementos principais da experiência educativa que são inseparáveis em relação ao existir humano. Primeiro, a ação humana nunca pode ser reduzida a uma mera função. O sentido da ação humana não se resume a sua mera funcionalidade, não se restringe a sua finalidade unicamente: “uma atividade pode perfeitamente ter fins e objetivos e carecer de sentido para quem a realiza” (BÁRCENA, 2012, p. 123). A experiência de sentido transcende a qualquer estatuto funcional, mas se dá na vida ativa, na experiência democrática do encontro, da responsabilidade de cada indivíduo em relação ao outro e em relação ao mundo.

Segundo, o sentido da ação só pode ser compreendido quando realizado no mundo do social. Toda a atividade requer a alteridade, a presença do outro é condição *sine qua non* para qualquer iniciativa ou novo começo dos recém-chegados, que não somente repetem o que fazem os mais antigos, mas propõe novos inícios, aumentam a sua capacidade de novos começos. “A relação entre gerações e a ideia de descontinuidade numa espécie de temporalidade reversível em que a iniciativa emana do recém-chegado” (BÁRCENA, 2012, p. 124). Por fim, cada novo começo, equivale a uma possibilidade de transformação, tem uma potencialidade de renovação, é um ato de liberdade. Deste modo, a vida humana se constitui sempre quando ocorre algo novo, inesperado e imprevisível, condição para a existência e a manutenção da esfera pública. Aqui está implicada a relação com os outros distintos do eu que fazem a experiência da ação no mundo em conjunto. “Há um ‘não-saber’ que os guia. Por que ‘saber’ não define uma competência, mas senão um sentido possível. O sentido sempre se mostra ao final da ação, frequentemente quando o agente da ação já não está mais” (BÁRCENA, 2012, p. 1234).

As implicações desta perspectiva para a educação nos remetem à discussão sobre qual é a função ou a importância da educação para uma sociedade democrática. Arendt afirma que:

A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2001, p. 247).

Neste sentido, além de compreender a educação como o campo da preparação para algo que acontecerá mais tarde, ou como atividade de preparação das crianças para a vida democrática, ela deve ser pensada como um espaço onde os indivíduos podem agir, ou como possibilidades onde os recém-chegados podem introduzir seus inícios de mundo, onde os indivíduos podem ser sujeitos, “tendo

sempre em mente que não podemos ser continuamente sujeitos, pois só podemos ser sujeitos em ação, isto é, em nosso ser com os outros” (BIESTA, 2013, p. 181). A educação insere-se entre o mundo que é mais velho e o potencial renovador que cada geração traz consigo. A natalidade é a essência da educação, o fato de que nascemos para o mundo.

Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura. Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDETT, 2001, p. 243).

3

PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS À LUZ
DAS TEORIAS SOCIAIS
CONTEMPORÂNEAS

INTRODUÇÃO

Esta unidade apresenta elementos introdutórios para pensarmos as contribuições da filosofia e do pensamento sociológico para a formação do sujeito e consequentemente para os processos educativos. Os tópicos que serão aqui discutidos buscam ampliar as reflexões acerca da necessidade de resgatarmos ou reincorporarmos o pensamento reflexivo às práticas pedagógicas. Tal tarefa, em face aos desafios das sociedades complexas atuais, se mostra cada vez mais árdua, mas ao mesmo tempo mostra o que de mais humano possuímos e que muitas vezes é escamoteado pelas facilidades e pela velocidade do mundo moderno. Pensar filosoficamente é uma exigência do próprio processo de formação humana e que exige coragem e disposição, mas que pode, por outro lado, oferecer-nos a oportunidade de pensarmos sobre nosso próprio ser e fazer cotidiano. Partimos do pressuposto de que a reflexão acerca dos processos pedagógicos sejam eles formais ou não formais, ou seja, os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem dentro ou fora dos limites dos “muros” escolares, deve nos aproximar do nosso mundo cotidiano, daquilo que por estarmos tão familiarizados, não nos damos conta de que deve ser problematizado. Pensamos que é imprescindível que você como aluno do Curso de Licenciatura em Computação e, futuramente, como Licenciado em Computação, pare para pensar o quanto é fundamental uma postura pedagógica reflexiva a fim de que sua prática possa oferecer aos seus educandos instrumentos de para a ampliação da compreensão da realidade e posicionamento crítico frente a ela.

Nesta terceira unidade, você estudante de licenciatura, terá a oportunidade de usufruir em seus estudos das principais correntes filosóficas e sociológicas, que abordam questões sobre a construção do sujeito, e seus processos educativos. Esta unidade irá tratar da necessidade das práticas reflexivas incorporadas às práticas pedagógicas. De como essas práticas devem se aproximar dos acontecimentos dentro e fora do que acontece nos muros da escola. Indagar a respeito dos aspectos culturais faz parte dos aspectos reflexivos da Licenciatura, qual a relação entre o cultural e o social, o papel do sujeito no meio social, todos são aspectos a serem debatidos. Nessa unidade também vem à tona os artefatos culturais elementos da pós-modernidade como elementos formadores da subjetividade do sujeito. A aprendizagem implica envolvimento do sujeito no meio onde vive, sua interatividade, inseridos em um processo dialógico entre crenças e saberes, daí a necessidade do aprendizado na participação da vida da sociedade. O processo de aprendizagem é

atravessado pelas novas tecnologias, especialmente as novas mídias, que tende a criar o mundo em uma aldeia global, modificando as formas de relação e aprendizado entre as pessoas, modificando inclusive questões como tempo e espaço. Porém, é necessário termos clareza de que nem todas as mídias são maléficas no processo de aprendizagem. E, por fim, abordaremos questões relacionadas à modernidade e pós-modernidade e sua interferência na subjetivação dos indivíduos.

3.1

PALAVRAS INICIAIS: UM CONCEITO DE CULTURA

O homem move-se no horizonte da cultura por meio de sua participação, mais ou menos ativa, nas mais diversas comunidades culturais e de aprendizagem que se transformam continuamente, assim como os próprios indivíduos. Indagar acerca de como os processos culturais nos quais estamos imersos (visto que não podemos falar de um lugar fora do universo da cultura) é importante para compreendermos o desenvolvimento humano e pode nos ajudar a evitar as generalizações enganosas, superar as padronizações totalizantes e ultrapassar as tendências hegemônicas.

Movimentemo-nos neste debate motivados por algumas ideias basilares. Inicialmente de que a cultura e as práticas culturais não são naturais, nem mesmo acidentais, ao invés disso, são resultado, produto e marca de um amplo e histórico processo, ora de consensos, ora de conflitos, de aceitação e resistências, de produção e reprodução de comportamentos, valores, modos de pensar e agir, enfim, de práticas humanas individuais e sociais que confluem e/ou conflitam. “A cultura, teorizada como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação” (SILVA, 1992, p. 32). O autor ainda aponta para o fato de que as práticas culturais não são determinadas ou um reflexo automático, mas um campo de conflito em torno de duas dimensões centrais: o conhecimento e a identidade. “Da mesma forma que o peixe não tem consciência da água até que a tenha deixado, as pessoas muitas vezes tomam as formas de fazer as coisas em sua comunidade como algo natural” (ROGOFF, 2005, p. 23). A natureza biológica não é determinante, mas constituinte do sujeito, e pode ser transgredida a partir do desenvolvimento cultural. Isto não exclui as perspectivas das ciências biológicas, naturais e sociais, mas as redimensionam no trabalho de compreensão dos processos culturais. Desta maneira, apoia-se na ideia de que os seres humanos são “biologicamente culturais” (ROGOFF 2005, p. 22).

Os sujeitos não são apenas membros de uma cultura, mas participam dela. Desta maneira, o próprio desenvolvimento humano é um processo cultural, e um processo contínuo ao longo de toda a vida, no sentido de que cultura não é apenas aquilo que os outros fazem ou deixam de fazer, copiam ou produzem, mas compreende todas as experiências e atividades do cotidiano humano (individual e social) num movimento permanente de sujeitos que participam de comunidades culturais como constituintes e constituídos por tais práticas. Para Bárbara Rogoff, “as pessoas se desenvolvem como participantes das comunidades culturais. Seu desenvolvimento só pode ser compreendido à luz das práticas e das circunstâncias culturais de suas comunidades, as quais também mudam” (ROGOFF, 2005, p. 16).

A cultura e o mundo social não são apenas aquilo que se recebe como doação ou legado, mas é algo que é transformado pelas pessoas dessa cultura. A cultura não é, nesta perspectiva, o endereço social estático carregado pelos indivíduos. Os

sujeitos, quando se apropriam de diferentes práticas e as transmitem às próximas gerações levam em conta às necessidades e circunstâncias específicas, transformando, deste modo, a própria cultura e a si mesmas (uma relação dialética onde estão implicadas cultura e formação do sujeito). Assim, as pessoas participantes têm uma função ativa na cultura, não apenas reduzidas a produtos, mas como produtores.

Rogoff discute o papel do sujeito e do meio social para a formação e o desenvolvimento da mente humana, ou seja, de como a mente se desenvolve socialmente. Para ela, historicamente, a discussão convencional sobre o tema aponta para uma dicotomia de respostas, que se mostraram significativas ao seu tempo e contribuíram à sua maneira com a discussão, mas que se evidenciaram insuficientes, ora valorizando preponderantemente a ação do indivíduo sobre o coletivo, ora sobrepondo a força do social sobre o sujeito. Ela advoga em favor de uma terceira via que unificaria ambos numa unidade de movimento e que não privilegia nem o sujeito, nem o meio social ou cultural, e que é a interação. Ela evidencia a complexidade da unidade entre as pessoas e os seus contextos socioculturais, numa recusa em separá-los teoricamente. Tal perspectiva permite ver sujeito e cultura, mesmo com seus elementos próprios, como um todo indivisível, de maneira que o sujeito não pode ser considerado separadamente do seu meio cultural, nem as relações sociais nem a cultura podem ser pensadas isoladamente sem a mobilização do sujeito enquanto elemento transformador, constitutivo e enredado pela cultura. Superar as dicotomias e oposições categóricas não significa excluí-las, mas antes pelo contrário, considerá-las como parte do processo de compreensão da realidade e reconhecer, que apesar disso, elas existem.

O sujeito, as relações interpessoais, os artefatos culturais e simbólicos e a comunidade em que ele atua estão intrínseca e dinamicamente relacionados e em estado permanente de desenvolvimento, de maneira que o sujeito é tido “como um sistema autossuficiente e autônomo em relação à cultura, embora ativo e aberto ao meio, [...] onde o meio social e cultural é fator indispensável e constituinte de um sujeito que mantém uma relação de mútua constituição com este meio” (COSTA, 2002, p. 639). Uma abordagem alicerçada numa perspectiva sócio-histórica da cultura pode contribuir para uma compreensão mais equidistante das nuances, das regularidades e da diversidade, e no que diz respeito às semelhanças e variações dos processos culturais.

Trata-se de esclarecer que, se por um lado, o sujeito está imerso na cultura, por outro, este sujeito não é apenas um elemento na atividade sociocultural, mas o elemento por excelência, porque é capaz de emergir desta como um ser que pensa sobre ela, utilizando-se dos mesmos instrumentos socioculturais que o constituem e, ao mesmo tempo, o mantém inseparavelmente relacionado à cultura (COSTA, 2002, p. 638).

Nesta perspectiva, para compreender as comunidades e os processos culturais deve-se evitar reduzi-las a alguns dos elementos que as constituem, ou a um único modo de ver tais modos de ser. É imprescindível perceber que, embora variem obedecendo algumas regularidades ou formas padronizadas, cada uma delas

constitui-se historicamente a partir de encadeamentos plurifacetados e ajustamentos em relação aos próprios aspectos do seu funcionamento, da mesma maneira que estão suscetíveis a transformações a partir da relação e conexão com outras comunidades e processos.

Os processos culturais se configuram no tempo e em articulações envolvendo espaços locais e globais onde tais processos se manifestam. Para compreendê-los é importante observar as singularidades presentes em cada comunidade local, mas, ao mesmo tempo, identificar similaridades em relação a comportamentos de outras comunidades em outros espaços geográficos. É preciso ir além dos pressupostos iniciais a fim de se evitar conclusões precipitadas e prejulgamentos sem conhecimento adequado. “Uma postura voltada à aprendizagem, que suspenda o julgamento tanto a respeito dos próprios modos de vida quanto dos de outros é necessária para chegarmos a entender como as pessoas que vivem conosco e em outros lugares funcionam em suas tradições e circunstâncias” (ROGOFF, 2005, p. 31). Desta maneira, “é improvável que exista uma forma melhor” (ROGOFF, 2005, p. 22), visto que apenas existem práticas diferentes, complexas em relação ao seu sentido e significado, e que, enquanto consideradas como tais, não nos autorizam a determinarmos apriori que existam aquelas que sejam as “corretas” ou “mais corretas” em comparação àquelas que supostamente seriam as “erradas”. O que chamamos de “verdade” é simplesmente “nosso acordo momentâneo sobre o que parece ser uma forma útil de compreender as coisas, e está sempre passando por revisões, que se dão a partir de intercâmbios construtivos entre pessoas com perspectivas diferentes” (ROGOFF, 2005, p. 32).

Manifestações culturais e modos de comportamento podem se constituir em curtos espaços de tempo, no entanto, compreendê-los, e a outros, em sua complexidade exige observação apurada e demorada nos processos históricos que os constituem. É necessário observá-los numa perspectiva longitudinal, visto que todo significado atribuído aos sujeitos e suas manifestações é resultado de uma tensão histórica entre vozes, instituições e comunidades que dão sentido às suas práticas.

A ideia, nesta discussão, de que a cultura obedece a uma evolução linear e progressiva, que, conforme Rogoff, “infesta, há muito tempo, o pensamento relacionado aos processos culturais” (ROGOFF, 2005, p. 26), tem se mostrado um pressuposto limitador nos estudos sobre a cultura. Ao considerar os processos culturais a partir de uma linearidade, é estabelecido um prejulgamento considerando às manifestações culturais de acordo com sua posição em uma suposta linha de evolução temporal, demarcando sujeitos, instituições e comunidades culturais como “atrasadas” e/ou “primitivas” em relação às tratadas como “avançadas” ou “modernas”, ajudando a separar os ditos “selvagens”/“bárbaros” dos “civilizados”. Este pressuposto justificou, durante muito tempo, a dominação cultural, econômica e política e a implantação e manutenção de impérios coloniais além do controle e dominação de grupos ou instituições sobre outros sob a justificativa e a tutela de que algumas culturas e práticas eram superiores à outras e possuíam a prerrogativa e, em alguns casos, até mesmo o dever, de levar o “desenvolvimento” às mais “atrasadas”, até mesmo utilizando a violência para dominar tal interação.

Impor o julgamento de valor da própria comunidade sobre as práticas culturais de outra, sem compreender de que forma essas práticas fazem sentido naquela comunidade, é etnocêntrico. O etnocentrismo diz respeito a fazer julgamentos segundo os quais os hábitos de uma outra comunidade cultural são imorais, não inteligentes ou inadequados, com base na própria origem cultural, sem levar em conta o sentido e as circunstâncias dos eventos naquela comunidade (ROGOFF, 2005, p. 24).

“O etnocentrismo consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas 'diferentes'” (CARVALHO, 1997, p. 181). Posturas etnocêntricas, que tomam as suas próprias práticas como referência e critério único para avaliar e hierarquizar as outras, revelam-se em atitudes e sentimentos de superioridade em relação aos elementos de outras comunidades culturais manifestando incompreensão em relação aos elementos que não são os seus. Algumas práticas culturais quando vistas fora do seu sistema de significado podem ser julgadas estranhas ou inadequadas, ao passo que, se vistas de dentro, ou seja, a partir de um determinado conjunto de costumes de um determinado grupo fazem sentido. Até mesmo práticas semelhantes têm sentidos diferentes em diferentes espaços culturais: “o foco na função no comportamento das pessoas facilita a compreensão a respeito de como formas diferentes de fazer as coisas podem ser utilizadas para se atingir objetivos semelhantes e como formas semelhantes podem ser utilizadas para se chegar a objetivos distintos” (CARVALHO, 1997, p.38).

Nesta perspectiva, se abrem janelas para a discussão dos conceitos de identidade e diferença em relação às práticas individuais e socioculturais. Não existem seres humanos ou comunidades culturais exatamente iguais. Como, então, uma pessoa ou cultura possui características estáveis ou variáveis que a tornam semelhantes ou diferentes de todas as outras pessoas ou culturas? “O que importa então não é a análise da veracidade ou falsidade das representações, mas a análise dos efeitos de verdade e de falsidade que elas produzem” (ALMEIDA, 2011, p. 19). Na teoria cultural crítica contemporânea não existe uma única identidade “verdadeira”, o que na verdade existe são representações distintas imersas em discursos dependentes das relações de poder estabelecidas na existência concreta dos indivíduos.

3.2

COMPREENDENDO OS PROCESSOS CULTURAIS

Rogoff, inspirada na perspectiva sociocultural, situada numa perspectiva que enfatiza simultaneamente a individualidade e o relacionamento (interação) da pessoa com as unidades sociais e concentrada na participação das pessoas nas práticas e tradições culturais de suas comunidades, aponta algumas ferramentas de análise que contribuiriam na reflexão de como as pessoas chegam a compreender suas próprias práticas e tradições culturais, assim como as de outros e no entendimento de como a mente se desenvolve num ambiente sócio e culturalmente constituído. Seu trabalho inclui-se dentre àqueles que, ao abordar o estudo do desenvolvimento humano, “deslocam-se de uma abordagem do desenvolvimento individual, como se este acontecesse no *vacuum*, para o estudo de como as pessoas crescem e se desenvolvem como participantes, em comunidades culturais.

Nesta perspectiva, as instituições, práticas e normas, bem como os sujeitos, as relações intersubjetivas, os artefatos materiais e simbólicos e as comunidades em que o sujeito atua são compreendidos como um todo indivisível que compõe o contexto social. É nesta *atividade sociocultural* que os sujeitos se movimentam e são mobilizados à ação compartilhando, desde sempre, vivências e significados.

Os sujeitos, no processo de participação de uma atividade social, se encontram expostos e dispostos a uma gama de elementos e acontecimentos e a uma extensa e intensa rede de disputa e produção de significações que, de certo modo, ele mesmo teceu e/ou recebeu como herança. Este caráter intersubjetivo e interativo que marca o desenvolvimento humano sugere que ele se dá intrinsecamente através do compartilhamento de significados. Estas significações são construídas no interior das comunidades culturais e a partir delas fazem sentido ou podem ser compreendidas. Desse modo, “em cada comunidade, o desenvolvimento humano é orientado por objetivos locais, que priorizam aprender a funcionar no âmbito das instituições e tecnologias culturais da comunidade” (ROGOFF, 2005, p. 30).

Neste sentido, Rogoff afirma que para que possamos compreender os processos culturais precisamos ir além dos olhares etnocêntricos convencionais e reconhecer inicialmente (o que pode ser o passo mais doloroso e decisivo) que nossa visão é resultado da nossa própria experiência cultural e que esta pode não ser a melhor ou única forma de ver as coisas, mas uma delas. Assim este processo de desarmamento propedêutico implica inclusive um olhar crítico sobre o nosso próprio modo de vida.

Aprender a considerar a cultura de outras comunidades não exige abrir mão dos próprios hábitos; requer sim, suspender temporariamente os próprios pressupostos para que se levem em consideração os outros, separar cuidadosamente as inicia-

tivas para entender os fenômenos culturais daquelas voltadas a julgar o seu valor (ROGOFF, 2005, p. 22).

A *epoché* (tomando emprestado um conceito da fenomenologia de Edmund Husserl) consiste em uma suspensão (ou colocar “entre parênteses”) momentânea e metódica de uma atitude naturalmente ingênua com a qual tendemos a olhar o mundo e os processos culturais que estão ao nosso redor, o “fato bruto”, abrindo campo para uma ampliação do entendimento sobre o desenvolvimento humano a partir de uma abordagem cultural olhando-o em sua totalidade, permitindo ao olhar, inclusive, olhar o próprio olhar. Isto consiste em deixar provisoriamente os preconceitos, definições e teorias que utilizamos para conferirmos sentido às coisas e separarmos os julgamentos de valor das observações dos eventos. Dessa forma, suspender o julgamento, mesmo que provisoriamente, significa pôr-se à disposição para compreender nossos próprios hábitos culturais.

A interpretação da atividade das pessoas sem levar em consideração seu sistema de significados e objetivos torna as observações desprovidas de sentido. Precisamos compreender a coerência daquilo que as pessoas de outras comunidades fazem, em lugar de simplesmente determinar que alguns grupos de pessoas não fazem o que “nós” fazemos, ou não o fazem tão bem, ou da forma que fazemos, ou tirar conclusões precipitadas de que suas práticas são “bárbaras” [...] se quisermos ir além da ideia de que uma *forma* de agir é necessariamente melhor, podemos considerar as possibilidades de outras, buscando compreender como funcionam e as respeitando em seu tempo e espaço. Isso não significa que todas as formas sejam boas – muitas práticas de comunidades são objetáveis. Meu argumento é de que os juízos de valor devem ser bem-informados. (ROGOFF, 2005, p. 25).

Neste sentido, as práticas culturais em seus contextos não são como algo definitivamente dado ou engessado de modo dogmático, mas se constituem dinamicamente com a atividade dos participantes e mediante as condições sócio-históricas em que estão envolvidos. É imprescindível que a análise acerca desses processos, práticas e instituições não seja demarcada *apriori* por teorias inflexíveis e ideologicamente marcadas e pressuposições que deem uma falsa e antecipada ilusão ao observador e que o induzam ao erro ao produzir julgamentos morais desinformados. Isso não exclui, por outro lado, que devamos nos abster de qualquer julgamento em relação à cultura, mas é preferível a compreensão e a explicação aos prejulgamentos não informados. Há sempre mais a aprender.

Rogoff aponta para uma ideia que pode ser tomada como orientadora para compreender os processos culturais: “os seres humanos se desenvolvem por meio de sua participação variável nas atividades socioculturais de suas comunidades, as quais também se transformam” (ROGOFF, 2005, p. 21). É a partir da participação nas comunidades culturais, inclusive participando simultaneamente em várias comunidades diferentes, que o sujeito se apropria das práticas culturais, informações e

modos de ser e agir neles presentes que foram produzidas de distintas maneiras em diferentes espaços e tempos.

Esta participação, no entanto, não acontece de forma unilateral, mas se dá, desde sempre, a partir de um compartilhamento de vivências, saberes e informações. “Implica na apropriação da atividade compartilhada através da qual cada indivíduo reflete a sua compreensão de acordo com o seu envolvimento na atividade” (COSTA, 2002, p. 641). Trata-se de afirmar que o desenvolvimento humano é profundamente social e a aprendizagem é resultado da forma, intensidade e modos de participação dos indivíduos em suas comunidades culturais, de modo que o “polo da subjetividade (individual) surge na fusão com o ambiente cultural” (COSTA, 2002, p. 644).

A exposição do indivíduo às informações e às experiências, oferecidas por diferentes práticas culturais ou vice-versa, constitui-se no suporte do desenvolvimento humano, no entanto “a intersubjetividade não se desenvolve pelo fato de o indivíduo estar em contato com o meio, mas depende da qualidade das relações estabelecidas com ele” (COSTA, 2002, p. 643). É o que Rogoff chama de *frequência de exposição*. Ou seja, os sujeitos transitam por diversos espaços e participam de modo cooperativo ou por observação de situações cotidianas, entram em contato e/ou utilizam ferramentas ou são expostos às informações transmitidas por outros e neste contexto vão elaborando e reelaborando suas práticas.

Neste sentido, o meio em que o sujeito se encontra e ao qual ele está exposto mobiliza o indivíduo à ação, no entanto, esta atividade sociocultural não se reduz simplesmente a uma reação automatizada e condicionada aos estímulos, mas constitui-se em uma construção dinâmica e interativa que pode resultar na manutenção e reprodução das estruturas, das práticas e processos já existentes, mas abre a possibilidade de modificá-los. Paul Willis (1991) evidencia que no processo de desenvolvimento humano, marcado profunda e essencialmente pela cultura, os sujeitos sociais não são apenas entes passivos portadores de ideologia ou receptores inertes ou desinteressados, mas “apropriadores ativos, inseridos num jogo de produção/reprodução social por meio de lutas, contestações e uma penetração parcial nas estruturas” (MAIA, 2000, p. 211). Enfatizar a importância da cultura como eixo principal de compreensão do desenvolvimento humano (e social), e perceber a tensão entre produção e reprodução, continuidade e descontinuidade, repetição e ruptura nos processos culturais gera uma noção de sujeito marcadamente diferente das perspectivas tradicionais, um sujeito participante e atuante que debate constantemente sua posição em relação aos processos culturais e que, interativamente e socialmente participa dos processos de significação.

3.3

APRENDIZAGEM À LUZ DOS PROCESSOS CULTURAIS

A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, é uma experiência que acontece no e com o cotidiano, no qual os sujeitos sociais, fazendo parte do mundo, constroem conhecimentos na relação intersubjetiva, na participação nas instituições e a partir dos artefatos materiais e simbólicos que permeiam a(s) comunidade(s) em que o sujeito atua.

Todos influenciam, de alguma maneira, com maior ou menor intensidade na cultura de sua geração, aceitando, rechaçando ou modificando o que outros passaram, ressuscitando ou reposicionando o que foi-lhes dado anteriormente. A aprendizagem é uma atividade sociocultural que implica movimentos do sujeito inserido em uma comunidade e num processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e prática, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes. Há, portanto, uma simetria entre desenvolvimento individual e desenvolvimento ou transformação coletiva e histórica, de modo que os indivíduos contribuem à cultura e a cultura contribui no desenvolvimento dos indivíduos.

Para Rogoff, os indivíduos aprendem por observação ou cooperação. Os indivíduos, desde sempre, estão envolvidos em atividades cotidianas em suas comunidades, interagindo, ajudando ou simplesmente observando. Aprendem pela oportunidade de estar presentes, envolvidos na atividade ou ao menos observando-a. Aprender por meio da participação em comunidades de aprendizagem é estar presente, ajudando, experienciando. Não aprendemos sozinhos, mas na interação na colaboração de uns sobre os outros assim como não existe uma forma única de aprender. Os participantes guiam-se de forma colaborativa. Quando estão trabalhando juntos há discussão sobre o que está sendo feito, desta ou daquela maneira.

Aprender por participação intensa em comunidades é respeitar, valorizar o que cada um tem a oferecer. Quem está aprendendo também ensina ao aprender. Os indivíduos estão dentro da atividade. Diferente de quando alguém está fora da atividade e necessita de longas explicações para que algo seja entendido. Pode-se aprender e produzir cultura com interesse, com ânimo de ajudar, de aprender, de ser parte da comunidade, e de um povo como um todo e do mundo.

Os processos de significação, de aprendizagem e de produção de cultura e conhecimento se apoiam na disponibilização de informações, mas vão além dela. Eles não se reduzem a um regime de transmissão de via única, mas acontecem de forma interativa onde as pessoas aprendem umas com as outras envolvidas pelo contexto sócio-cultural. Diante disso, “nada está 'isento de cultura', mas os indivíduos tampouco são simplesmente espelhos da cultura” (BRUNER, 2001, p. 24). Ele produz cultura e é, em parte produzido por ela. De fato, a participação é o motor da aprendizagem, que oscila e varia em virtude do engajamento no processo das

oportunidades oferecidas pelo ambiente que podem limitar ou expandir as potencialidades do desenvolvimento humano.

Seria como se houvesse uma “parede” entre o indivíduo e a cultura, e essas fronteiras não existem. [...] As pessoas e a cultura não são separadas, por isso a palavra participação, de momento, é suficiente para mim. E não tem nada de “mágico”, mas traduz o que as pessoas fazem para que as coisas aconteçam. Na participação num sistema cultural há transformação (ROGOFF, in.: FIDALGO, 2004, p. 8).

A cultura é entendida, neste sentido, como algo não estático, assim como o processo de aprendizagem, e “nem tampouco composta de categorias invariantes que possam ser deduzidas ao mesmo nível em qualquer tipo de sociedade. [...] A essência do cultural está na sua contribuição para o processo de reprodução criativa, incerta e tensa advinda de diferentes tipos de relações” (MAIA, 2000, p. 229).

A educação não é apenas um processo de transmissão de cultura, nem a escola está a serviço unicamente de um processo que objetiva incutir determinada ideologia nas mentes, ou um instrumento de dominação nas mãos de uma determinada classe social (podem atuar desta maneira, mas não necessariamente), mas fazem parte de um processo dinâmico sócio cultural dialético de tensão constante entre reproduzir o já existente e gerar o novo. Ao mesmo tempo que precisamos reconhecer que a transmissão institucional ou informal do conhecimento e de práticas culturais, conforme Silva (1992), não é o resultado de uma seleção neutra, mas a sedimentação de uma tradição seletiva, em que outras possibilidades acabaram descartadas, também temos que considerar que ele “não é um produto homogêneo, em que um mesmo conteúdo é transmitido de um mesmo modo a todas as classes e grupos sociais” (SILVA, 1992, p. 62), e que as pessoas não recebem simplesmente os materiais simbólicos e culturais tais como são transmitidos.

Segundo Willis (1991), a educação, enquanto processo que está relacionado dialeticamente com a sociedade e o processo de escolarização, o qual criou um espaço institucionalizado para a primeira, e que há muito tempo é compreendido como “o lugar especializado” para a aprendizagem, têm sido compreendidos enquanto mecanismos de reprodução social. No entanto, a partir da análise dos processos culturais, uma nova dimensão vem à luz, onde os participantes sociais são vistos na perspectiva de sujeitos ativos e não homogeneamente determinados pelas estruturas. “A noção de uma classe operária passiva, ignorante, é descartada em seu livro, e é substituída por um conhecimento urgente e impositivo de que as escolas são, e continuam a ser, um local de luta; uma luta que não está nunca concluída e um resultado que não é nunca assegurado” (SOUZA, s.d., p. 3).

A aprendizagem, assim, não se processa a partir de uma simplista transmissão, resultado de uma causa mecânica ou como um reflexo automático, mas concede aos sujeitos sociais uma atuação mais significativa, numa perspectiva de que o processo educativo se instaura num campo de luta, onde sujeitos, instituições sociais e os artefatos simbólicos e culturais estabelecem uma disputa pela interpretação, nos quais os grupos e comunidades culturais disputam a hegemonia. Para Paul Willis

“existe um *espaço cultural* no qual os elementos e materiais simbólicos são transformados, reelaborados e traduzidos de acordo com parâmetros que pertencem ao próprio nível cultural das pessoas envolvidas” (SILVA, 1992, p. 68).]

A vida cotidiana implica uma produção humana, habitual, de sentido. Os seres humanos são levados não apenas à luta pela sobrevivência por meio da produção e da reprodução das condições materiais de existência, mas também por intermédio da compreensão do mundo e de seu lugar nele. [...] A produção do sentido de si e de seu mundo cultural é alcançada, de modo crucial, pelas práticas culturais que produzem algo que ainda não estava lá, ao menos não completamente ou da mesma maneira (WILLS, in: PIMENTA, 2005, p. 325).

A aprendizagem é construída culturalmente e reflete o embate dessas forças, resultando na produção de sujeitos, identidades sociais e na transformação da cultura. Sobretudo, os sujeitos são “produtores culturais e as práticas pedagógicas deveriam privilegiar a organização de experiências através das quais os estudantes pudessem vislumbrar o caráter socialmente construído de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores” (COSTA, 2003, p. 58). Desta forma, não é pela natural existência de determinantes culturais, estruturais ou mecanismos de controle e transmissão que os sujeitos submeter-se-ão a eles sem algum tipo de reação.

3.4

AS MÍDIAS E A NOVA REFLEXIVIDADE

Marcadamente as sociedades contemporâneas vêm configurando-se a partir de um processo de globalização cada vez mais intenso. As mídias sociais, neste cenário, desempenham um papel significativo no que se refere à transmissão de informações, produção de sentidos, difusão de comportamentos, hábitos e modos de pensar, difusão da palavra, bem como no sentido de representarem espaços de socialização, relacionamento e interação. Enfim, meios com os quais os indivíduos vêm se relacionando com o mundo que os cerca, com os outros e consigo mesmo. Entender os impactos das novas formas de mídia e os processos de socialização e individualização por elas incorporados e mobilizados é de extrema importância no momento em que os indivíduos estabelecem uma relação, quase que ubíqua (capacidade de estar conectado à rede e fazer uso da conexão a todo o momento), com as tecnologias da informação e comunicação, adicionando-as de modo quantitativo e qualitativo ao seu mundo pessoal e social.

Em função das novas tecnologias, especialmente das novas mídias, as interações sociais não dependem mais de um local físico, no sentido de que a constituição do eu incorpora, também numerosos acontecimentos e experiências que extrapolam os limites geográficos. O advento dos meios de comunicação social, refletem a forma como as novas relações sociais modificam inclusive as noções de tempo e espaço, deixando-se guiar pela ideia de interação separada das particularidades e vicissitudes do lugar em que ocorrem. “Estamos todos familiarizados com eventos, com ações, e com a aparência visível de cenários físicos a milhares de quilômetros de onde vivemos. O advento da mídia eletrônica sem dúvida acentuou este aspecto de deslocamento, na medida em que enfatiza a presença tão instantaneamente e a tanta distância” (GIDDENS, 1991, p. 155).

A mídia tende a criar uma aldeia global, onde todos os indivíduos assistem aos acontecimentos importantes se desdobram e assim participam em maior ou menor intensidade, com maior ou menor grau de reflexividade deles. Neste mundo interconectado, as pessoas vivenciam os mesmos acontecimentos a partir de muitos locais diferentes. Anthony Giddens, no texto *Sociologia* (GIDDENS, 2012), de caráter eminentemente didático, apresenta, um resgate histórico e analisa, dentre vários temas, a recente revolução das tecnologias da comunicação e como estes tem impactado nas sociedades ao redor do mundo, bem como seus efeitos nos processos de socialização e individualização por ela fomentados. “Como indivíduos não controlamos a mudança tecnológica, e alguns críticos perceberam que o ritmo acelerado dessas mudanças ameaça inundar as nossas vidas [...] Entender o impacto das novas formas de mídia digital será uma tarefa importante para as próximas gerações (GIDDENS, 2012, p. 550).

No referido texto Giddens (2012) aponta que os entusiastas destas tecnologias acreditam que elas têm a potencialidade de promover novas formas de relacionamento que viriam a complementar ou melhorar as interações presenciais existentes,

o que traria uma adição positiva para a constituição do indivíduo e crucial para qualquer sociedade. De outra parte, muitos não têm uma perspectiva tão entusiástica, e temem que a difusão cada vez maior das novas tecnologias venha a aumentar o isolamento social e a atomização da sociedade. O contato humano seria reduzido e as relações sociais deixadas de lado, o que enfraqueceria o tecido da vida social. Outros, no entanto, reconhecem o papel altamente positivo das novas mídias de massa, mas afirmam que ao mesmo tempo não podemos simplesmente querer que seu lado obscuro desapareça.

No início do século xx, teóricos da que ficou conhecida como corrente funcionalista (Harold Laswell, Max Weber, dentre outros) se concentraram em compreender como as mídias poderiam ajudar a integrar e unir as sociedades de maneira a estabilizar o sistema social. Para estes, a mídia possibilitava um fluxo contínuo de informações e questões que podem afetar os indivíduos pessoalmente. Além disso, ela contribuiria no sentido de fazer o indivíduo entender as informações que ela traz, bem como na tarefa de reconhecer novos acontecimentos e forjar valores comuns, além de ter a capacidade de mobilizar os indivíduos para que contribuam com o equilíbrio e o funcionamento social. No entanto, “as explicações funcionalistas têm pouco ou nada a dizer sobre a recepção dos produtos da mídia pelo público, tendendo a pressupor que os indivíduos sejam receptores relativamente passivos em vez de intérpretes ativos das mensagens da mídia” (GIDDENS, 2012, p. 530).

Na esteira oposta, numa perspectiva crítica, de uma inspiração marxista, a chamada teoria do conflito analisa como a mídia de massa representa na prática e no discurso interesses econômicos de uma determinada classe social, e que por meio dela dissemina seus modos de ser e de pensar ao restante da população. Nesta perspectiva as tecnologias da comunicação seriam um instrumento de dominação de uma classe sobre a outra, de um indivíduo sobre o outro, um verdadeiro aparelho ideológico com o objetivo de distorcer a realidade a fim de não permitir ao indivíduo uma perspectiva verdadeira sobre suas vidas, legitimando e justificando os interesses dos grupos dominantes na ordem social. Os teóricos da Escola de Frankfurt sustentavam que a disseminação da indústria cultural, ou seja, a produção em grande escala de produtos culturais padronizados e dominada pelo desejo de lucrar tanto quanto em outro setor, voltados para o maior público possível, enfraquece a capacidade individual de pensamento crítico e independente. Neste sentido, o que inicialmente poderia representar um espaço público de discussão acaba por levar a termo uma representação muito específica de *self*, de modo que as características individuais não seriam mais consideradas, mas abduzidas pelas características da massa. As críticas a esta perspectiva residem no fato de que ela supõe que as pessoas não conseguem resistir aos apelos da mídia tornando-se presas delas e de que as críticas se concentram na produção da cultura dando pouca ou nada atenção ao público e à recepção das mensagens.

Habermas comunga, em certa medida, com a agenda de desconfiança em relação às mídias de massa ao sugerir que, na medida em que os meios de comunicação globais se tornam cada vez mais veículos comerciais, eles tendem a enfraquecer o que ele chama de esfera pública (fórum constitutivo e que lubrifica as engrenagens do processo democrático). As mídias não cumpririam a expectativa que a elas recairia desde a sua criação fazendo com que a esfera pública se torne um

engodo, no sentido de que ela não mais se apresentaria como um meio de discussão racional e aberto, mas por manipulação e controle, onde o desenvolvimento da indústria cultural e o entretenimento triunfa sobre a controvérsia, e sufoca o debate, enfraquecendo a possibilidade de participação cidadã em questões públicas. “A mídia, que prometia tanto, se tornou parte do problema da democracia. Ainda assim, Habermas se mantém otimista. Ele argumenta que ainda é possível imaginar uma comunidade política [...] onde questões passam a ser discutidas abertamente” (GIDDENS, 2012, p. 533).

De um ponto de vista bem menos negativo e hostil às mídias comunicacionais os estudos interacionistas percebem que cada vez mais os meios de comunicação de massa modernos, em vez de negar a possibilidade de pensamento crítico, de fato, poderiam proporcionar muitas formas de informação e espaços qualificados de discussão, mas que, no entanto, ainda pecam por tratar as pessoas como agentes passivos, apenas receptores das suas mensagens, ignorando as capacidades dos indivíduos de processar e manipular de formas diferentes as informações e os discursos.

As mensagens da mídia costumam ser discutidas por indivíduos durante e após a recepção. [Elas] são transformadas por meio de um processo contínuo de contar e recontar, interpretar e reinterpretar, comentar, rir e criticar. [...] Recebendo as mensagens e incorporando-as às nossas vidas, estamos constantemente moldando e remoldando nossas habilidades e estoque de conhecimento, testando nossos sentimentos e gostos, e expandindo os horizontes da nossa experiência (THOMPSON, 1995, p. 42-43).

A pergunta que vem à tona é: de fato, os meios de comunicação de massa estão proporcionando para os indivíduos uma ampliação das discussões sobre as questões cruciais de nossa época ou proporcionando novos espaços públicos para o engajamento nos debates políticos e morais?

Outros autores se destacam neste cenário, como, por exemplo o francês Jean Baudrillard, que considera que as mídias de massa modernas não somente nos relatam o que está acontecendo com o mundo e conseqüentemente conosco para nós, mas cada vez mais definem aquilo que o mundo é na realidade. O autor aponta para o fato de que o limite sempre tênue entre realidade e representação entrou em colapso, e de que a representação se torna mais real do que o próprio real (hiper-realidade). Segundo ele assistimos a cobertura da mídia sobre os acontecimentos para sabermos o que realmente está acontecendo. Vivemos em uma época em que as tecnologias da informação e da comunicação estão em toda a parte e da mistura do comportamento das pessoas e das imagens da mídia forma-se uma nova realidade.

Para Giddens, “nas condições da modernidade, os meios de comunicação não espelham realidades, mas em parte as formam. O que não deve nos levar à conclusão de que os meios de comunicação criam um reino autônomo de 'hiper-realidade', onde o signo ou a imagem é tudo” (GIDDENS, 2002, p. 32).

As mais recentes teorias da recepção apresentam formas diferenciadas de compreender o fenômeno da mídia e seu impacto sobre os processos de socialização e individualização. Para os críticos do modelo **hipodérmico** os indivíduos exercem

um papel qualitativamente mais ativo em relação às tecnologias da comunicação e reagem e interpretam os textos de diferentes maneiras levando sob o crivo de suas experiências de vida, condições socioculturais, interesses e necessidades. “Podemos ver um afastamento de modelos unidirecionais (da mídia para a audiência), em favor de modelos bidirecionais que permitem espaço para os expectadores influenciarem a produção da mídia, em vez de simplesmente serem esponjas passivas que absorvem tudo o que surge pela frente” (GIDDENS, 2012, p. 540).



TERMO DO GLOSSÁRIO: O modelo hipodérmico compara a mensagem da mídia como uma droga injetada com uma seringa. Baseia-se na ideia de que a audiência (como o paciente) recebe e aceita a mensagem de forma passiva e direta e não se envolve com ela de maneira crítica e responde de maneira mais ou menos homogênea. A mídia teria o poder de, “drogando” a audiência, destruir sua capacidade reflexiva e de pensar criticamente.

No entanto, é impossível não reconhecer as imensas transformações nos modos de ser e de estar no mundo dos sujeitos decorrentes da presença e do desenvolvimento dos meios de comunicação. Para Giddens esta presença ostensiva traz consigo muitas possibilidades, “até contraditórias entre si, inclusive a de sufocar as pessoas pelo excesso de alcance de informações, assim como de libertá-las da desinformação e do isolamento” (NASCIMENTO, 2009, p. 144).

3.5

AS POSSIBILIDADES DO DIÁLOGO FORMATIVO

Não se pode pressupor nunca que as diversas formas de mídia sejam politicamente neutras ou antecipadamente afirmar que sejam socialmente maléficas ou benéficas. Ou depositar nelas a esperança de que elas tenham absoluto sucesso no seu intento de propiciar informações que reconheçam e explorem a complexidade das experiências humanas. O que se sugere é que, se no século XX, o mercado global de mídia é controlado por não mais do que 20 megacorporações de mídia multinacionais, estes no mínimo, enquanto àqueles que constroem as notícias, acabam por atuar como os “guardiões” para o que entra na agenda. As chamadas “Super companhia de mídia” concentram boa parte daquilo que é produzido, distribuído e comercializado de notícias, cultura e entretenimento, o que pode ser sentido em quase todos os países. “À medida que as corporações midiáticas se tornam ainda mais concentradas, centralizadas e globais em seu alcance, haverá razões para a preocupação de que o importante papel da mídia como fórum para o discurso, a expressão e o debate seja restringido” (GIDDENS, 2012, p. 546). Isto pode representar um atentado ao pluralismo de ideias, culturas, enfim, um empecilho à reflexividade, elementos tão imprescindíveis às sociedades democráticas e capaz de apontar para as diferentes possibilidades de escolha do indivíduo livre. “Ela poderá promover o seu próprio material, poderá exercer autocensura e poderá fazer 'endosso cruzado' de produtos de seu próprio império, em detrimento dos que se encontram fora dele” (GIDDENS, 2012, p. 546).

Tal diagnóstico indica que o imperialismo midiático tem potência para obstruir os espaços de diálogo público, contribuindo, de certa maneira, para que as escolhas de estilos de vida sejam alienadas, irreflexivas, consolidando biografias não coerentes e nunca ou nem ao menos minimamente revisadas. A mídia ofertar-nos-ia uma pseudoesfera pública, criando uma esfera de meras relações públicas ao invés de ser geradora de um genuíno debate público.

Se a mídia nos une, neste cenário, ela não o faz de maneira homogênea. Ainda fica guardado a possibilidade aberta do diálogo vivo que movimenta as engrenagens da democracia, que permitiria modos de vida auto-reflexivos e uma sociabilidade como construção social e coletiva. “Os consumidores da mídia não são 'tolos culturais' que possam ser facilmente manipulados por interesses corporativos, à medida que o alcance e o volume das formas e conteúdos da mídia se expandem, os indivíduos estão se tornando mais, e hábeis em interpretar e avaliar as mensagens e o material que encontram” (GIDDENS, 2012, p. 547). O indivíduo não seria mais visto como um apêndice das grandes estruturas, mas na mesma medida suas experiências não se dão apartadas destes contextos visto que o mundo vem a ele muito através das mídias. “Há a necessidade de se considerar que há vencedores e perdedores da reflexividade, e o lugar do agente na estrutura de informação e

comunicação” (ZANGELMI, 2012, p. 120). Dessa forma “o projeto reflexivo do eu incorpora numerosos acontecimentos contextuais e formas de experiência através da mídia, através dos quais deve estabelecer uma rota” (GIDDENS, 2002, p. 186).

Entre o alarmismo e a dissimulação, a massificação e o relativismo, Giddens aponta o “diálogo público” como alternativa para tal impasse. Sugere que, não só a mídia, mas a educação, devem se converter em ambientes favoráveis para o diálogo de caráter formativo.

O diálogo, como jogo político, que abre espaço para a experimentação pessoal e coletiva dos rumos adotados pelos indivíduos e permite, agora sem a autoridade absoluta da tradição, a adoção de uma política mais gerativa, um engajamento político positivo, o que Giddens chama de “política-vida”. Nesta perspectiva ele afirma que há uma nova identidade para o eu na modernidade, passível de monitoramento e revisão.

O eu torna-se um projeto reflexivo, baseando-se em identidade autoconstruída, individual e coletivamente. [...] A exiguidade de dilemas – situação típica tanto em sociedades tradicionais, que forneciam 'guias' inquestionáveis para as ações, quanto da arrogância racionalista de alguns momentos da modernidade, nos quais o progresso era tido como inexorável – na modernidade tardia perde espaço para uma atmosfera problematizadora, questionadora, que a cada momento coloca desafios a reflexividade do sujeito (ZANGELMI, 2012, p. 119-120).

Desta forma, em face a vários cenários possíveis, a autorreflexividade, a formação humana pode se configurar no diálogo radical, aberto, livre e consciente, desvinculada de ordenamentos institucionais ou socialmente pré-fixados ou engessados no tempo e no espaço. O diálogo vivo possibilita a constituição de uma individualidade permanentemente revisitada, infindavelmente revisada, e criticamente refletida, o que fortalece a autenticidade do eu e de seu projeto reflexivo.

3.6

SOCIEDADE EM TEMPOS DE MUDANÇA

Nos últimos anos, as sociedades capitalistas vêm passando por grandes mudanças. A produção tem sofrido significativa reestruturação pela microeletrônica e pela robótica, que também alterou as relações de trabalho e o tempo de produção. A partir da década de 1970, os governos implantaram de forma gradativa o fim do **Estado do Bem-estar Social**, e a implantação de políticas neoliberais. Com as mudanças nas relações de trabalho, os movimentos sindicais também passaram por relações, em muitos casos ocorrendo a União entre sindicatos e partidos políticos da classe trabalhadora. Essas novas formas de organização se voltaram para questões étnicas, raciais, religiosas e de gênero.



SAIBA MAIS: O modelo de organização estatal concede aos indivíduos bens e serviços públicos durante toda a vida. Os direitos **sociais** conferem serviços de educação, saúde, seguridade e lazer. O **Estado de Bem-Estar Social** é também chamado de **Estado Providência** e **Estado Social**.

A sociedade capitalista a partir dos anos 1960 a 1970 passa a gerar uma nova sociedade, entretanto essas transformações acabaram por reproduzir a velha forma de estrutura social capitalista. O que se apresentava de novo ainda estava impregnado do velho.

Essas transformações podem ser sistematizadas com a reestruturação produtiva, que ocorreu especialmente na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, culminando com o **neoliberalismo** no final dos anos 1970 com Margareth Tatcher, e no início dos anos de 1980 com Ronald Reagan. Processo esse que se estendeu e se estende, com novas configurações, gerando muitas questões sociológicas.



SAIBA MAIS: Doutrina proposta por economistas franceses, alemães e norte-americanos, na primeira metade do século XX, voltada para a adaptação dos princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista, que deveria controlar parcialmente o funcionamento do mercado.

O sistema capitalista de tempos em tempos se reinventa, porém continua reproduzindo a exploração, dominação do trabalho, produção de lucros e sua apropriação privada. A sociedade capitalista a partir das décadas de 1960, 1970 se reconfigura, no entanto, continua baseada na produção e no consumo de mercadorias. Produziu a impressão de que havia mudado, mas, de fato, nada mudou.

Quanto ao questionamento com relação ao consumo, precisamos nos questionar, que apesar de tanta tecnologia empregada no desenvolvimento dos produtos,

da necessidade de constantemente comprar novos produtos, sendo que a ciência e a tecnologia chegaram a um padrão de eficiência tão alto, por que precisamos adquirir constantemente novos produtos? O advento da tecnologia não deveria ser para que o ser humano pudesse desfrutar de um maior número de horas vagas? Esse processo não acaba por intensificar o trabalho de boa parte da população? Questões que podemos refletir.

3.6.1 O Século XX e a Revolução Informacional

O avanço científico e tecnológico inspirou vários autores, novos sujeitos, modos de produção, novas práticas, novos tipos de sociedade e de organização da produção. De acordo com [Karl Marx](#), as forças produtivas, isto é, aquilo que se apresenta como elemento de transformação social, acabam sendo limitadas pelas relações de produção capitalista. Nessa ótica, as relações sociais capitalistas impedem que as forças produtivas avancem, pois esse avanço não condiz com os interesses sociais do capitalismo.



SAIBA MAIS: Karl Marx foi um filósofo, sociólogo, jornalista e revolucionário socialista. Nascido na Prússia, ele mais tarde se tornou apátrida e passou grande parte de sua vida em Londres, no Reino Unido. Pensador alemão, um dos mais influentes de todos os tempos, investigou a mecânica do capitalismo e previu que o sistema seria superado pela emancipação dos trabalhadores.

Ainda para Marx, as transformações sociais se identificam com as forças produtivas, enquanto a conservação social se identifica com as relações de produção. Sendo assim, existe no capitalismo, forças produtivas com capacidade de produzir o necessário para toda a população do planeta, porém esse desenvolvimento não interessa às relações de produção, que preferem manter o desenvolvimento limitado aos interesses do capital, restringindo dessa forma a socialização dos produtos.

Por meio da reestruturação promovida nos anos 1960 e 1970, essa temática volta novamente no centro das discussões sociológicas. Através das tecnologias da informação, distintas das tecnologias anteriores, se mostraram possível de dar outro sentido às sociedades contemporâneas, na medida em que possibilitou novas formas de participação social e política dos indivíduos. A partir de então, passou-se a falar em uma revolução informacional, que possibilitaria transformar a base produtiva do capitalismo.

A revolução informacional se mostrou diferente da revolução industrial que se mostrou focada no trabalho realizado nas máquinas, a revolução informacional, teria como base não mais a matéria física, mas sim a informação. Enquanto a revolução industrial se mostrava como transformadora do trabalho manual a Revolução Informacional, a atividade intelectual predomina e não se limita apenas à indústria, mas sim toda a atividade econômica.

De acordo com o Francês, Jean Lojkin (1939), entende-se que esse tipo de produção não é fruto apenas de uma transformação tecnológica, não se trata da simples utilização da informática em atividades de formação, comunicação ou gestão, mas sim de uma utilização humana da informação.

Para este sociólogo, em seu livro *A Revolução Informacional* (São Paulo: Cortez, 1999), uma das questões centrais para entender o trabalho informacional na produção ou os serviços têm relação com as formas de liberação do trabalhador. O **Taylorismo** atuou como tentativa de retirar os saberes dos trabalhadores e os transferindo para a gerência. Enquanto o trabalhador da indústria, realiza as atividades pré-programadas, preestabelecida pela gerência, o trabalhador informacional utiliza de dispositivos intelectuais na execução de suas atividades, proporcionando assim uma certa margem de atuação do trabalhador, podendo não transferir todo o seu conhecimento para a gerência como ocorria na revolução industrial, no modelo Taylorista.

As novas tecnologias de informação e comunicação NTIC, trouxeram uma mudança significativa, pois não se caracterizou um processo de substituição do trabalhador por máquinas, mas sim uma interatividade do trabalhador com a máquina, tendo na criação humana papel central.

No processo de Revolução Informacional, projeta-se uma relação entre o uso das tecnologias da informação e a libertação do indivíduo de certas amarras do antigo modelo Taylorista Fordista. Nestes novos tempos ainda assim haveria exploração dos trabalhadores, porém o trabalho seria mais qualificado, mais intelectualizado, se comparado com a era Fordista. O trabalhador se livraria de algumas limitações impostas pelas atividades tradicionalmente fabris. Neste novo modelo, expressões como satisfação no trabalho, ou participação ativa do trabalhador, passam a serem utilizadas como uma relação distinta do trabalhador com seu trabalho.

Devemos levar em conta que a transformação intelectual como qualquer forma de conhecimento não é neutra, porém obedece aos interesses da sociedade. Neste sentido, é interessante nos questionarmos se talvez a produção informacional não estaria distante de uma efetiva libertação dos trabalhadores.

É preciso problematizar, pois mesmo com a criação de novas qualificações profissionais, inclusive as que requerem maior capacidade intelectual do trabalhador, ressalta-se o grau em que esses trabalhos podem ou não fazer parte de escolhas e estruturas gerenciais alheias a intervenção do trabalhador. Nessa linha de pensamento devemos questionar se a revolução informacional está se tornando de fato um processo de libertação do trabalhador, em relação a atividades repetitivas, ou talvez não passa de um novo mecanismo em que agora passa a controlar a produção intelectual do trabalhador?

3.6.2 Questões da Modernidade e da Pós-Modernidade

Para entendermos época como categoria, a modernidade compreende o período chamado iluminista que teve início no século XVIII, e teve como base, através da razão, desenvolver um projeto científico, objetivo e autônomo. Esse período teve como característica, a quebra da unidade religiosa, o questionamento dos dogmas. O renascimento que inspirou o iluminismo, propiciou o desenvolvimento de uma mentalidade baseada na razão humana, que teve como ponto de partida o sujeito pensante e não mais o mundo exterior. O pensamento moderno encara o ser humano, como único, individual, capaz da construção de conhecimento, e não mais amarrado às tradições, os costumes como acontecia na Idade Média, e então com

possibilidade de sua autonomia. O iluminismo tinha como propósito estabelecer formas de conhecimento científico que permitissem estruturar a emancipação da humanidade. O cientificismo se manifestava como uma forma de ultrapassar e dominar as limitações impostas pela natureza. O projeto iluminista também pretendia ir além das explicações religiosas, míticas e supersticiosas, em que a ciência e a razão seriam os princípios norteadores do conhecimento humano. A partir deste princípio é possível entender, as críticas de alguns iluministas contra a religião, pois esta é baseada em tradições e misticismo.

Hoje mesmo que alguns pensadores considerem nosso tempo como pós-moderno, é possível encontrarmos muitos elementos, princípios da modernidade. A modernidade se caracterizou pelas meta narrativas. Podemos observá-las na economia, no direito, na burocracia e nas atividades profissionais. Na esfera social a modernidade é representada pela ideia do progresso e da capacidade científica como possibilidade de resolverem todos os problemas da humanidade.

Podemos melhor entender a modernidade como uma expressão de uma época histórica marcada por um discurso que prioriza as formas de conhecimento científico abrangente, universalizante, e totalizante, que tem como propósito contar a história da humanidade como um todo.

O período contemporâneo ou pós-moderno, tem como característica privilegiar a diversidade, a fragmentação, a indeterminação, e nesse sentido se opõe ao discurso universalizante e totalizante da modernidade. A **pós-modernidade** procura dar espaço às diferenças, à subjetividade, propiciando visibilidade a questões como gênero, raça, etnia, questões territoriais entre outras.



SAIBA MAIS: **Pós-modernidade** é o estado ou condição de ser **pós-moderno** – depois ou em reação àquilo que é moderno, como na arte **pós-moderna**. A **modernidade** é definida como um período ou condição largamente identificado com a Revolução Industrial, a crença no progresso e nos ideais do Iluminismo.

No momento em que vivemos, devemos nos questionar se de fato superamos o período da modernidade, podemos afirmar que as indagações da sociedade realmente são questionamentos pós-modernos? Ou talvez estejamos presenciando uma radicalização da modernidade, e erroneamente estamos definindo como pós-modernidade?

Entre os autores que tem se ocupado com essa temática podemos destacar Anthony Giddens sociólogo, e o geógrafo David Harvey. Giddens defende a ideia de que estamos vivendo um período de radicalização da modernidade, e não uma época pós-moderna. Para Giddens o mundo fora de controle vem da não concretização iluminista de domínio da natureza pela via do conhecimento científico e progresso.

De acordo com Giddens a modernidade se afunda em uma duplicidade sombria. Se por um lado cria uma estrutura de possibilidades e de oportunidades, oriundos do desenvolvimento científico, por outro lado também promove consequências degradantes como a exploração do trabalho, o autoritarismo político e as guerras. Com relação à pós-modernidade, Giddens tem como principal questionamento a ausência de certeza no processo de conhecimento devido às ideias, troca de valo-

res, vazios, do niilismo, do imediatismo, da substituição da ética pela estética, do consumo de sensações e o fim do grande discurso.

Para David Harvey o pós-moderno seria uma nova concepção da relação tempo espaço no capitalismo. No entanto, se observando mais de perto Harvey observa uma reprodução das relações sociais fundadoras do capitalismo, não observando mudanças estruturais que possibilitem uma percepção pós-capitalista ou pós-industrial.

Segundo Harvey, as teses de que vivemos na pós-modernidade, fundamentado na celebração da fragmentação, do efêmero, da simulação, aceitando as identidades dos grupos locais, ocorre devido a uma análise mais ampla e profunda das sociedades em que esses grupos estão inseridos.

Outro ponto levantado pelo autor diz respeito a alteridade e autenticidade. Quando se reconhece a identidade de um grupo local, a alteridade e autenticidade desse grupo permanecem circunscritas apenas a seu espaço social, dessa forma negando, a influência desses grupos em realidades mais amplas.

O discurso pós-moderno tem se caracterizado por um silêncio diante de questões como economia, política e estruturas do poder global. Para Harvey o que está ocorrendo é uma radicalização da modernidade. Essa radicalização pode ser observada na aceleração do processo de produção e reprodução, principalmente se analisarmos o processo de geração de lucro. O lado caótico, efêmero, fragmentário de nossa sociedade é muito derivado de uma consequência do progresso técnico científico, característica de uma crise da modernidade, do que propriamente dita uma constituição pós-moderna.

3.6.3 As Relações Simbólicas de Bordieu

Pierre Bordieu (1930-2002), antropólogo, filósofo e sociólogo francês, tornou-se um dos principais pensadores da metade do século XX. Sua inquietação instalou-se por desenvolver uma análise das sociedades capitalistas, lançou um olhar sobre as práticas simbólicas e sua importância sobre as práticas sociais.

De acordo com **Bourdieu** e Marx realizou uma análise econômica sobre a sociedade não contemplando as relações simbólicas, nesse sentido Bourdieu partiu para o entendimento de como a economia de bens simbólicos também influencia e sofre a influência de bens materiais.



SAIBA MAIS: **Pierre Félix Bourdieu** nasceu em Denguin, França, em 1 de agosto de 1930, e faleceu em Paris, França, no dia 23 de janeiro de 2002). Foi um sociólogo francês. Saiba mais sobre a história de Bourdieu em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Pierre_Bourdieu

Bens simbólicos são entendidos como um conjunto de práticas sociais regidas pelo poder e que são constituintes da dominação social, pelo fato de criarem e legitimarem hierarquias e divisões sociais. Podemos citar como exemplo a distribuição de títulos escolares. A titulação cria um conjunto de práticas sociais estabelecidas por formas desiguais de poderes.

Para Bourdieu a escola quando reproduz os bens simbólicos, perpetua as desigualdades sociais, por transmitir aos estudantes a forma de conhecimento da classe

dominante. Assim a escola reproduz em duplicidade a desigualdade. Antes de terem acesso à escola os indivíduos já se encontravam desigualmente distribuídos em razão da desigualdade social. Ao entrarem para a escola, essa desigualdade além de se reproduzir acaba se reforçando, com base na internalização dos saberes que seguem ao padrão social das classes dominantes. Fundamentado na neutralidade do conhecimento, ocorre a reprodução desigual da ordem social.

Para o autor a posição social dos indivíduos é representada pela econômica e simbólica. Portanto, para compreender as práticas sociais é necessário conhecer a relação construída por cada indivíduo entre os bens simbólicos e os bens econômicos.

Bourdieu, desenvolveu a teoria do *habitus* como conceito sociológico, capaz de qualificar a relação entre indivíduo e a sociedade, tendo como base uma estrutura de poder. O *habitus* pressupõe uma trajetória individual, sua subjetividade. O autor retoma alguns conceitos de Max Weber. Este tem como teoria que toda ação social é orientada por ações sociais de outras pessoas, e pela expectativa de como a ação do indivíduo será recebida.

Podemos definir *habitus* então como sendo um padrão social de sensibilidade e de comportamentos que orientam as ações dos indivíduos. Portanto as conexões entre as posições objetivas, matérias e culturais e suas práticas sociais, não ocorrem com base na consciência do agente, mas sim através do *habitus* da posição social interiorizada, ou seja, de forma que inconsciente pelos indivíduos.

Assim podemos tentar compreender as desigualdades sociais como práticas econômicas e simbólicas.

Após as reflexões dos textos propostos sobre a contemporaneidade, podemos perceber que a contemporaneidade, assim como outros períodos da história humana, novos paradigmas de vida se instalam em nossa sociedade. Que acabam por abalar certezas, introduzindo novas questões, exigindo reflexões e um posicionamento de nossos acadêmicos de ciência da computação diante da sociedade.

Diante dessas transformações alguns de vocês podem encarar como estranhamento, por alguns, curiosidade por outros, mas com certeza novos desafios para todos nós. Somos desafiados frente a novas estruturas produtivas, novas revoluções tecnológicas, que estão modificando a forma como nos vemos, como nos relacionamos, com os outros e com a realidade que nos cerca.

Penso ter sido importante e necessária, diante deste cenário as reflexões sociológicas, desta ciência nascida com as mudanças impostas à sociedade pela revolução industrial a partir do século XVI, na procura de explicar as dificuldades e possibilidades da vida humana em sociedade.

Após os textos exposto podemos perceber que a preocupação fundamental da sociologia é concentrar seus estudos, suas pesquisas nas relações sociais, em nosso caso no período contemporâneo. O Estudo sociológico dá ênfase às relações sociais que apresentam certa regularidade.

Podemos perceber que os fundamentos sociológicos entendem que existem determinados modos de vida, de comportamentos e de condutas, que se reproduzem e aparecem historicamente com frequência. A vida em sociedades não deve ser entendida como um processo aleatório, no qual tudo parece ser possível acontecer.

Pelos textos apresentados, podemos perceber que geralmente as relações sociais decorrem de um processo histórico, isto é, tem sua base em um passado de outras

relações sociais. Podemos perceber que explicar essas regularidades, sejam elas em diferentes períodos da humanidade, em nosso caso na contemporaneidade, os fundamentos sociológicos sempre possuem como base a história humana.

4

EDUCAÇÃO E
GLOBALIZAÇÃO NA
CONTEMPORANEIDADE

INTRODUÇÃO

Esta unidade discute alguns aspectos relacionados à Educação na sociedade atual, conhecida como Sociedade do Conhecimento. No momento atual, devido ao acesso facilitado a uma grande quantidade de informações, a dificuldade está na filtragem das mesmas (o que está ou não correto) e à utilização adequada, buscando resolver problemas e/ou aplicar as informações em benefício da sociedade. Neste contexto, precisamos aprender a aprender, já que o professor não precisa mais ser o detentor da informação. Outro aspecto bastante atual é a Inteligência Artificial. Como nós seres humanos vamos conviver com máquinas inteligentes? O que significa a Inteligência Artificial?

Neste contexto, esta unidade apresenta algumas reflexões sobre a Educação na Sociedade do Conhecimento e qual é o papel dos alunos e professores atualmente. Discute-se, também, a Inteligência Artificial (IA) e as possíveis repercussões das máquinas inteligentes no contexto educacional. Encerrando a unidade, apresentamos uma discussão sobre o nosso papel no contexto educacional: você como aluno do Curso de Licenciatura em Computação e, futuramente, como Licenciado em Computação, atuando como docente. São estes os aspectos que serão discutidos nesta unidade. Bons estudos!

4.1

A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

A educação permite que nós, seres humanos, possamos viver em sociedade, resolver problemas, exercer uma profissão, exercer nossa cidadania, entre uma grande gama de possibilidades. A educação serve, também, para estimular nossa inteligência. Morin (2002) destaca que existe uma inteligência geral, que não atende a uma área ou domínio específico. Essa inteligência geral é estimulada pela nossa curiosidade. Para Morin (2002):

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue (MORIN, 2002, p. 39).

Quando Morin (2002) coloca que a curiosidade é extinta pela instrução, está fazendo uma crítica à sala de aula tradicional, baseada no modelo instrucionista, onde o professor é visto como detentor do conhecimento e o repassa aos alunos. Atualmente sabemos da importância da construção do conhecimento, que envolve a participação ativa dos alunos como sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse modelo construcionista, os alunos aprendem e constroem conhecimento aplicando conceitos de forma prática, além de contextualizá-los. Para Morin (2002), quanto mais poderosa for a inteligência geral, maior será a capacidade do indivíduo para resolver problemas específicos. Esse conceito que correlaciona a inteligência à solução de problemas também é corroborado pela Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (GARDNER, 1995). Segundo Gardner, cada um de nós possui diferentes inteligências (tais como espacial, lógico-matemática, linguística, entre outras) e, de acordo com o contexto (local onde vivemos, aptidões naturais, vivências, etc.) podemos ser mais ou menos inteligentes. Por exemplo, um músico possui uma inteligência musical aguçada mas pode possuir menor capacidade de aprendizagem em matemática, o que não o faz uma pessoa não inteligente. Outra questão em relação à inteligência é a falsa necessidade de momentos de Educação formal para indicar que alguém é inteligente. Por exemplo, um líder comunitário, de uma comunidade carente, mesmo que não possua vários anos de Educação formal é inteligente no seu contexto, no seu ambiente, pois auxilia a sua comunidade a resolver seus problemas.

Morin também coloca que “O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (2002, p. 36). Esta afirmação nos remete à Educação

Contextualizada e, também, às diferentes interpretações do que é inteligência, discutidas por Gardner (1995).

Bazarra et al (2006) apontam alguns aspectos da educação, também destacando a nossa inserção na sociedade e a construção de conhecimento. Para esses autores a Educação deve ser capaz de:

- » Nos tornar melhores, como indivíduos e como sociedade;
- » Desenvolvermo-nos como seres humanos;
- » Despertar o interesse pela construção de conhecimento;
- » Eliminar a passividade;
- » Desenvolver a capacidade crítica e de indagação;
- » Relacionar os conhecimentos com a vida.

Vemos, conforme destacam Bazarra et al (2006), a importância de abordarmos as questões que envolvem a nossa formação como cidadãos, a nossa convivência em sociedade, a nossa atuação como sujeitos ativos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Para Morin (2002, p. 35):

O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o contexto, o global (a relação todo/partes), o multidimensional, o complexo? (MORIN, 2002, p. 35).

Na sociedade do conhecimento o acesso à informação foi extremamente facilitado, em especial pelo avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação. Sendo assim, o desafio é o de filtrar as informações e aplicá-las de forma adequada. É viver em um mundo complexo, com uma multiplicidade de sistemas, de culturas, de ferramentas. Ser inteligente, neste mundo complexo, é saber utilizar as informações existentes para o benefício da sociedade, para resolver problemas, para estar inserido na sociedade como cidadão ativo. Então, o maior desafio, já que a informação é abundante, é o de aprender a aprender (aprender para a vida toda, aprender sempre).

Constatando-se que o maior desafio na sociedade do conhecimento é o de aprender a aprender, vamos discutir, então, sobre o processo de aprendizagem. Segundo Demo (2004a), a aprendizagem é:

[...] a dinâmica reconstrutiva política do saber pensar, de estilo autopoietico, em contraposição ao instrucionismo. Enquanto este é de fora para dentro, de cima para baixo, autoritário e reprodutivo, aprendizagem é de dentro para fora, mantendo o aluno como sujeito, parceiro do mesmo processo reconstrutivo político. O signo maior do instrucionismo é a aula reprodutiva, através da qual se 'repassa' conhecimento [...] (DEMO, 20014a, p. 12).

A aprendizagem envolve pesquisa e elaboração própria, capacidade de argumentação, de fundamentação, de questionamento. Essas atitudes fornecem aos alunos a postura

de sujeitos ativos nos processos de ensino e de aprendizagem. Os alunos precisam elaborar seus próprios textos, além de exercitar a leitura crítica constantemente (DEMO, 2004a). Essas atitudes permitem a construção individual do conhecimento.

No paradigma tradicional, onde o professor era visto como detentor do conhecimento (e, portanto, repassava-o para os alunos), os alunos eram tratados como meros receptores (repositórios) de conteúdos previamente determinados. Atualmente, com o acesso à informação, especialmente com o avanço da Internet, as informações podem ser questionadas de forma instantânea. Ao mesmo tempo em que o professor está em sala de aula os alunos podem buscar mais informações sobre o conteúdo abordado, verificando sua veracidade, pertinência, contextualização, entre outros aspectos. Cabe destacar que a Internet é um espaço livre e que as informações disponibilizadas podem, muitas vezes, não estarem corretas, o que pode comprometer a veracidade das mesmas. Sendo assim, os professores precisam repensar suas práticas educativas. Não faz sentido realizar uma aula apenas abordando conceitos que podem ser facilmente estudados por meio de livros e/ou da Internet. O professor precisa privilegiar métodos que favoreçam a construção do conhecimento por parte dos alunos, incentivando-os a pesquisar, a elaborarem projetos, a resolverem problemas com base nos conteúdos que serão estudados. Entre estes métodos estão a aprendizagem apoiada por projetos e a sala de aula invertida, que serão discutidos nas próximas seções.

4.2

A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Atualmente estamos vivendo na era do conhecimento ou sociedade do conhecimento, devido à facilidade de acesso às informações disponibilizadas de forma *on line*, especialmente por meio da Internet. A Internet permite o acesso a muitas informações e, cabe aos educadores auxiliar os alunos a filtrarem e utilizarem estas informações de forma adequada. Neste sentido, você, como futuro Licenciado em Computação, irá atuar profissionalmente como um educador.

O século xx e o que vivemos atualmente (século XXI) têm nos mostrado a vertiginosidade dos acontecimentos em diversos aspectos, sejam eles sociais, científicos, técnicos e/ou históricos. Entre as mudanças que vivemos, especialmente no século xx, destacam-se, entre outras (BAZARRA et al, 2006):

- » Os grandes movimentos migratórios;
- » O papel ativo das mulheres na sociedade;
- » Acesso facilitado à informação, especialmente por meio da Internet e das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs).

Alguns autores diferenciam era da informação de era do conhecimento, afirmando que é um desafio que a escola precisa transpor. Como fazer com que a informação abundante atualmente possa ser transformada em conhecimento? Bazarra et al (2006) colocam que “Transformar a era da informação em uma sociedade do conhecimento, da comunicação, do diálogo, da sabedoria, é um desafio fundamental no qual todos [...] devemos sentir-nos envolvidos” (p. 14).

A sociedade atual, além da globalização e da facilidade de acesso a uma grande quantidade de informações, está constituída por uma heterogeneidade de interesses, culturas e atitudes. Esta heterogeneidade dificulta o trabalho dos educadores, pois o modelo de escola, de sala de aula, dos processos de ensino e de aprendizagem, não pode ser o mesmo aplicado anteriormente. Na sociedade do conhecimento o professor não pode simplesmente “dar aula”, no sentido de informar apenas. A informação está em toda parte e é facilmente acessada. Os professores que apenas dão aula serão superados na atual sociedade. O desafio dos educadores encontra-se, então, em como “[...] transformar a informação em conhecimento e o conhecimento em sabedoria, em vida, em comunicação” (BAZARRA et al, 2006, p. 77). Esta mudança envolve olhar para os professores como educadores e não como instrutores.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2008), “O desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo” (p. 12).

Atualmente estamos constantemente conectados por meio de diferentes meios tecnológicos, em especial, por meio de dispositivos móveis (celulares) e diferentes aplicativos (os conhecidos *apps*). Entretanto, o uso constante de ferramentas tecnológicas é prejudicial ou benéfico? A tecnologia afasta as pessoas? Alguns pesquisadores destacam que a tecnologia afasta as pessoas que estão próximas e une

as pessoas que estão longe. Por exemplo, uma família em casa pode estar próxima geograficamente (todos dentro da mesma casa) mas afastada, já que todos podem estar utilizando seus computadores, *smartphones*, *tablets* e estarem comunicando-se com outras pessoas distantes geograficamente, como ilustra a Figura 6.

FIGURA 6: A Tecnologia aproxima ou afasta as pessoas?



FONTE: NTE, 2017.

Entre os avanços educacionais na Sociedade do Conhecimento, destaca-se a EaD (Educação a Distância), modalidade que você está vivenciando na prática, ao cursar a Licenciatura em Computação. A EaD envolve uma forma diferente de ensinar e de aprender; envolve praticidade e flexibilidade, permitindo que você, aluno, escolha como, quando e onde estudar, apoiado pelas TICs.

A Sociedade do Conhecimento (ou Sociedade da Informação) é fortemente apoiada pelas tecnologias digitais, sendo caracterizada pelo Ciberespaço e pela Cibercultura. O Ciberespaço é o espaço virtual para a comunicação, que surge a partir da conexão das redes de dispositivos digitais interligados no planeta. A Cibercultura é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensar e de valores que se desenvolve a partir do crescimento do ciberespaço. O Ciberespaço e a Cibercultura favorecem a aprendizagem cooperativa/colaborativa e a construção da inteligência coletiva (LÉVY, 1998).

Uma das alternativas didático-pedagógicas utilizadas atualmente, dentro do contexto da sala de aula do século XXI, é a “sala de aula invertida”. Neste modelo, os conceitos (ou a parte mais teórica das disciplinas) devem ser estudados em horários extraclasse, de forma autônoma por parte dos alunos. No espaço de sala de aula,

professores e alunos desenvolvem atividades práticas, baseadas na resolução de problemas (*Problem Based Learning*) ou em projetos. Atualmente existem uma série de trabalhos que abordam o emprego da “sala de aula invertida” além de trabalhos que abordam o uso das redes sociais como ferramenta de apoio aos processos de ensino e de aprendizagem, tais como o *Facebook*.

4.2.1 O Uso do Facebook como Ferramenta de Apoio aos Processos de Ensino e de Aprendizagem

O *Facebook*, criado em 2004, é a maior rede social do mundo atualmente, com mais de 1 bilhão de usuários. A grande maioria das pessoas (incluindo você aluno do Curso de Licenciatura em Computação) possui um perfil no *Facebook* e interage, de forma virtual, por meio desta rede social.

O contato com os alunos na Internet, por meio de redes sociais, ajuda os professores a conhecerem melhor os seus alunos. Entretanto é preciso discutir qual é o limite desta interação? O professor deve ou não criar um perfil profissional para manter contato com os alunos? Alguns autores colocam que o professor não precisa ter um perfil profissional específico para interagir com os alunos. Entretanto, isto significa que ele pode expor, sem necessidade, questões particulares, tais como seus hábitos. Cabe, então, a cada professor tomar esta decisão e estabelecer os limites da interação. Todas as mensagens são respondidas? Os alunos têm a liberdade de comunicarem-se com o professor em qualquer dia e horário?

Algumas sugestões para o uso do *Facebook* envolvem (BRASIL ESCOLA, 2016; CANAL DO ENSINO, 2016; JOAQUIM, 2013; PECHI, 2016; SANTOS, 2013):

» criação de uma página para a disciplina ou para a turma (ou ainda, criação de grupos para compartilhar informações). Caso o professor tenha dificuldade para utilizar estas ferramentas, pode pedir apoio para um aluno da turma, para que o mesmo atue como um auxiliar (ou monitor) no Facebook;

» Responder às dúvidas dos alunos (estar disponível no mundo virtual);

» Convidar os alunos para serem seus amigos e aceitar os convites feitos por eles;

» Compartilhar materiais e informações com os alunos; podem ser ligados à disciplina, notícias, cultura, etc.;

» Estimular que os alunos publiquem os resultados de seus trabalhos e projetos na Internet e compartilhem os links no *Facebook*;

» Pedir para que os alunos compartilhem suas opiniões sobre livros que eles leram ou sobre filmes que assistiram;

» Criar uma galeria *on line* (álbum de fotos);

» Usar o *Facebook* para divulgar notícias da escola;

» Manter contato com os pais dos alunos;

» Criar um glossário/vocabulário, com os principais termos estudados na disciplina;

» Instigar os alunos a se manifestarem no *Facebook*, propondo perguntas com base em notícias divulgadas na Internet;

» Compartilhar informações sobre os egressos, mostrando o que os egressos estão fazendo profissionalmente, se continuam estudando, etc...

4.3

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Morin (2002) coloca que estamos em via de subordinação à Inteligência Artificial (IA). Segundo este autor, “O problema dos humanos é beneficiar-se das técnicas, mas não submeter-se a elas” (p. 43). Sendo assim, nesta seção vamos discutir um pouco sobre o que é Inteligência Artificial, a partir do conceito do que é Inteligência.

4.3.1 Inteligência

Ainda não existe uma definição consensual sobre o que é inteligência e os cientistas ainda não têm certeza de como a adquirimos, ou como a aperfeiçoamos. Assim, a Inteligência Artificial fica bastante comprometida, visto que ainda não conseguimos desvendar todos os mistérios do cérebro humano, muito menos modelar o funcionamento da mente no computador. A ideia de modelar o funcionamento da mente está ligada à tentativa de simular a atividade dos neurônios. Para alguns cientistas, simulando a atividade dos neurônios, seria possível simular redes de neurônios e, com isso, simular a produção do pensamento.

Antes de modelarmos o funcionamento da mente no computador, precisamos entender como o cérebro humano funciona e como a inteligência é adquirida. Tem-se, a princípio, uma questão: o que é inteligência?

Inteligência, segundo Sternberg é a capacidade de solucionar problemas abstratos (STERNBERG, 1977 citado por GARDNER, 1995). Pode-se também conceituar a inteligência como a capacidade que o ser humano possui de criar e/ou modificar coisas; a capacidade de extrair a essência de um determinado conteúdo e, ainda, refletir e discutir sobre o mesmo. Para Gardner (1995, p. 21), "Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural".

Até bem pouco tempo a inteligência era medida por meio de uma série de testes psicométricos, como o teste de QI. A maioria dos testes privilegia o raciocínio lógico-matemático, e os indivíduos que possuem boa capacidade de memorização e raciocínio rápido são melhor qualificados. Basicamente, uma pessoa é considerada inteligente quando possui raciocínio rápido, boa capacidade de memorização e tira boas notas na escola. Atualmente este pensamento vem se modificando, mas boa parte do ensino ainda se baseia na avaliação da memorização. Quem decora com mais facilidade (“decoreba”) tem mais chance de alcançar uma boa nota. O processo de ensino e aprendizagem gira em torno da avaliação e das notas. Por outro lado, acredita-se que uma pessoa inteligente é aquela que consegue “se dar bem na vida”, obtendo sucesso profissional e financeiro. Com relação aos testes, Gardner (1994a, p. 13) coloca que “...os testes apresentam poder de previsão para o sucesso acadêmico, mas relativamente pouco poder preditivo fora do contexto escolar...”. A inteligência é muito mais ampla do que os testes conseguem medir, até mesmo porque a maioria dos testes mede apenas o conhecimento lógico-matemático dos

indivíduos, não conseguindo avaliar, por exemplo, suas capacidades de criação (Gardner, 1995). Os testes de QI não enfatizam nenhuma visão de processo (como se resolve um problema); existe apenas a questão de encontrar a resposta correta. Gardner (1994a,) coloca ainda como limitações destes testes: são compostos, na maioria das vezes, por tarefas desconexas, distantes da vida cotidiana; raramente avaliam a habilidade de assimilar novas informações e; revelam pouco sobre o potencial do indivíduo para crescimento adicional.

Quanto à aplicação de testes para medir a inteligência, Gardner (1994a) coloca que:

A maioria dos estudiosos da psicologia e quase todos os estudiosos fora da área estão agora convencidos de que o entusiasmo em relação aos testes de inteligência foi excessivo e que há inúmeras limitações nos próprios instrumentos e nos usos aos quais eles poderiam (e deveriam) ser colocados (GARDNER, 1994a, p.13).

Os estudos de Jean Piaget surgiram como um contraponto à moda estabelecida pelos testes de inteligência. Para Piaget o importante não são as respostas, mas sim, as linhas de raciocínio desencadeadas para chegar até elas, inclusive as linhas que levam a uma conclusão errônea. Para Piaget, o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas ele se constrói na interação do sujeito com o objeto. Na medida em que o sujeito interage com os objetos é que ele produz a capacidade de conhecer e produz o próprio conhecimento (BRENELLI, 1996; FRANCO, 1995).

Segundo Piaget, existe um mecanismo básico de aquisição do conhecimento. Esse mecanismo consiste em um processo de equilíbrio com dois componentes inter-relacionados: assimilação e acomodação. A assimilação refere-se à incorporação de novas informações aos esquemas já existentes e a acomodação refere-se à modificação destes esquemas. A relação entre assimilação e acomodação é altamente interativa. Segundo Carretero (1997, p. 25),

[...]não é possível assimilar toda a informação que nos rodeia, mas sim, só a que nos permite nosso conhecimento prévio, o que supõe que a assimilação está determinada pelos processos de acomodação e vice-versa. O resultado final da interação entre os processos de acomodação e assimilação é a equilibração, que se produz quando se tenha alcançado um equilíbrio entre as discrepâncias ou contradições que surgem entre a informação nova que assimilamos e a informação que já tínhamos e a qual nos acomodamos (CARRETERO, 1997, p. 25).

Para Gardner (1994a), a psicologia do processamento de informações está mais em voga entre os estudiosos da mente. O processamento de informações visa descrever as etapas mentais envolvidas para a resolução de um problema (ou até mesmo quando não se encontra a solução ou encontra-se uma solução errada). "De fato, uma meta final da psicologia de processamento de informações é descrever, tão exaustiva e escrupulosamente quanto possível as etapas que o desempenho de um indivíduo possa ser simulado num computador" (GARDNER, 1994a, p. 17).

Gardner (1994a) coloca que as abordagens de QI, de Piaget e de processamento de informações são falhas no que tange à biologia, ou seja, todas focalizam um determinado tipo de resolução de problemas lógicos e/ou linguísticos, privilegiando os indivíduos que possuem estas características mais desenvolvidas. Gardner (1994a, 1994b, 1995) defende a abordagem dos sistemas simbólicos, abrangendo sistemas de símbolos mais amplos do que apenas os lógicos, linguísticos e numéricos, envolvendo também símbolos musicais, corporais, espaciais e até mesmo pessoais. Esta perspectiva é a base da Teoria das Inteligências Múltiplas proposta por Gardner.

Outra noção errônea de inteligência é a suposição de que alguém que possui muito conhecimento automaticamente pode ser considerado inteligente. O que torna alguém inteligente não é a quantidade de conhecimento que possui, mas sim, a habilidade de adquirir novos conhecimentos, o chamado aprender a aprender constantemente.

Neste sentido cabe aqui uma pergunta: é possível modelar o funcionamento do cérebro de forma que o computador possa criar coisas novas, assim como os seres humanos? Segundo o filósofo e biólogo Leo Szilard (apud DAMÁSIO, 1996), o processo criativo envolve muito mais do que o pensamento lógico e a capacidade analítica, envolve também a intuição. A intuição pode ser definida como um misterioso mecanismo através do qual chegamos à solução de um problema sem raciocinarmos. Segundo Szilard (apud DAMÁSIO 1996, p. 222):

O cientista criador tem muito em comum com o artista e o poeta. O pensamento lógico e a capacidade analítica são atributos necessários a um cientista, mas estão longe de ser suficientes para o trabalho criativo. Aqueles palpites na ciência que conduziram a grandes avanços tecnológicos não foram logicamente derivados de conhecimento preexistente: os processos criativos em que se baseia o progresso da ciência atuam no nível do subconsciente.

Além disso, existe também a questão filosófica de conceber o cérebro como a base da mente. Damásio (1996) coloca que o juízo crítico, por exemplo, é uma perspectiva muito próxima da alma e não se pode supor que a alma tem como base o funcionamento cerebral do ser humano. Lévy (1998, p. 136) coloca que:

Não se trata [...] de saber o que as máquinas podem fazer ou não, mas sim de reconhecer o que, no homem, não é da ordem do fazer. Se perdéssemos a lembrança dessa dimensão do humano, está mais do que certo que ficaria efetivamente aniquilada, pois nossa espécie, histórica e cultural, decide em parte sobre o que se torna. Assim como os que não sabem mais que estão livres acabam mesmo escravos, talvez nos tornemos processadores de informação quando tivermos esquecido quem éramos (LÉVY, 1998, p. 136)

Outra questão quanto à inteligência é a possibilidade de existirem mecanismos que possam aumentá-la ou aperfeiçoá-la. Para Drummond (1999) é possível esti-

mular a inteligência através do uso de vitaminas, exercícios físicos (segundo este autor, alguns exercícios aeróbicos quando realizados moderadamente possibilitam uma melhor retenção de informações) e exercícios mentais, tais como leitura de livros e jogos de palavras-cruzadas entre outros. Isso demonstra que o ambiente influencia diretamente na capacidade intelectual. Mesmo com a incrível perda de neurônios que temos diariamente podemos ter um raciocínio mais ágil e flexível. Mas como modelar isto artificialmente? Como modelar um ambiente que possibilite a "expansão artificial" da inteligência? A Inteligência Artificial é uma das áreas que busca entender a mente humana e imitar o seu funcionamento por meio do computador, como veremos na seção seguinte.

4.3.2 Uma Introdução à Inteligência Artificial

Existem inúmeras definições para Inteligência Artificial. Destacam-se, entre elas:

“Uma máquina é inteligente se ela é capaz de solucionar uma classe de problemas que requerem inteligência para serem solucionados por seres humanos” (MCCARTHY; HAYES, apud SILVEIRA, 2006).

“Inteligência artificial é o estudo das faculdades mentais através do uso de modelos computacionais” (CHARNIAK; MCDERMOTT, apud SILVEIRA, 2006).

“Inteligência artificial é o estudo de como fazer os computadores realizarem coisas que, no momento, as pessoas fazem melhor” (RICH; KNIGHT apud SILVEIRA, 2006).

A Inteligência Artificial fundamenta-se na ideia de que é possível modelar o funcionamento da mente humana por meio do computador. Segundo Damásio (1996), o corpo proporciona uma referência fundamental para a mente. Segundo este autor, os aspectos neurais e químicos da resposta do cérebro provocam uma alteração profunda no funcionamento dos tecidos e sistemas, tais como: disponibilidade de energia, taxa metabólica, resposta do sistema imunizador e contração da musculatura. Os sinais de todas essas alterações são retransmitidos ao cérebro (cérebro e corpo atualizam constantemente as informações).

Neste sentido, não se pode pensar em uma atividade mental plena fora do corpo, visto que o meio ambiente influencia o cérebro através das percepções humanas. Quando um ser humano vê, ouve, toca, saboreia, cheira... o corpo e o cérebro interagem juntos com o meio ambiente. Segundo Damásio (1996), perceber é atuar sobre o meio como também dele receber sinais. A mente surge da atividade nos circuitos neurais, que representam o organismo continuamente, a medida que é perturbado pelos estímulos do meio ambiente físico e sociocultural, e à medida que atua sobre esse meio. Este é um dos pontos críticos da Inteligência Artificial, a questão filosófica que envolve corpo, alma e mente.

Segundo Lévy (1998), os fundadores da Inteligência Artificial (Herbert Simon, John McCarthy e Marvin Minsky) acreditavam firmemente que a inteligência é um mecanismo. O cérebro, nesta visão, é uma máquina e os neurônios são processadores de informação. Segundo esta visão, de que o cérebro é uma máquina, seria perfeitamente possível modelá-lo dentro do computador. Mas o mundo em que vivemos, o “mundo real”, é muito maior e mais complexo do que o micromundo digital do computador, construído por nós mesmos.

A Inteligência Artificial levanta questões do tipo: Como ocorre o pensar? Como o homem extrai conhecimentos do mundo? Como a memória, os sentidos e a linguagem ajudam no desenvolvimento da inteligência? Como surgem as ideias? Como a mente processa informações e tira conclusões decidindo por uma coisa em vez de outra? (LOREBZI; SILVEIRA, 2011). Essas questões são fundamentais para que se possa simular o raciocínio humano e para que a simulação do funcionamento da mente possa ser implementada através do computador.

Um dos principais pontos de discussão que se pode colocar é a capacidade de criar coisas novas. Alguma técnica de Inteligência Artificial, existente atualmente, possibilita ao computador criar? Através da seguinte citação de Lévy (1998, p. 110), verifica-se que isso ainda é considerado impossível:

A inteligência artificial depara-se na simulação do raciocínio científico com o mesmo tipo de problemas teóricos do que em suas outras aplicações. Para programas serem autônomos, deveriam ter a capacidade para aprender e aplicar uma hierarquia indefinida de conhecimentos sobre o conhecimento (metaconhecimento), capacidade essa à qual ainda não chegou nenhum programa. Por outro lado, as simulações automatizadas de raciocínios científicos funcionam no marco de uma problemática fixa. Não se conhece nenhuma que saiba formular novas perguntas, embora isso pareça ser a principal vocação do pesquisador (LÉVY, 1998, p. 110)

Marvin Minsky e Seymour Papert lançaram as bases para o surgimento do paradigma simbólico na Inteligência Artificial. Este paradigma aborda a simulação da inteligência não por meio da construção de *hardware* específico, mas no desenvolvimento de programas computacionais que operam sobre dados ou representações (TEIXEIRA, 1998).

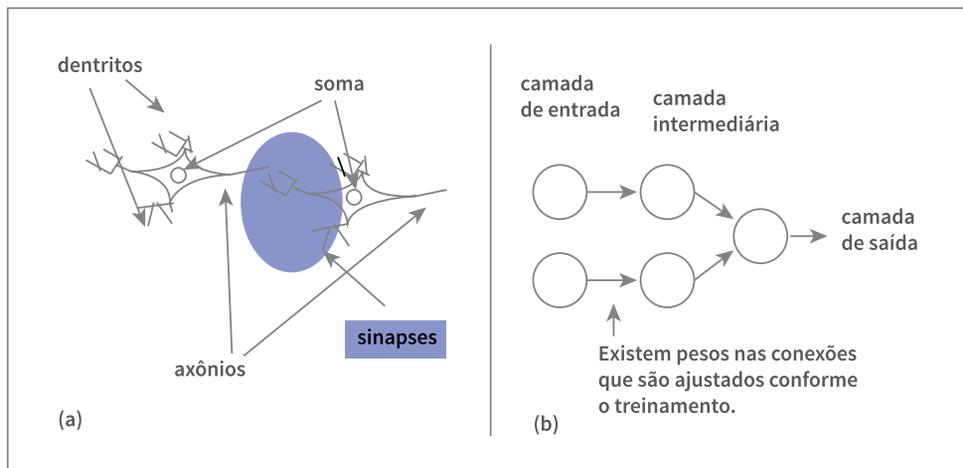
Ao invés de definir a inteligência como a capacidade para solucionar problemas, a inteligência é resultante da representação mental, que não é nada mais do que uma atividade simbólica. Segundo Teixeira (1998, p. 44), “O que nos distingue dos outros animais menos inteligentes é nossa capacidade de produzir e manipular símbolos”. Ainda assim, a noção de que a inteligência é a capacidade para resolver problemas continua existindo. Para resolver um problema precisa-se um caminho (um algoritmo) que permita a manipulação adequada de símbolos (atividade simbólica). Dentro deste paradigma a mente é vista como um processador de informação; esta informação pode ser representada na forma de símbolos; estes símbolos combinam-se entre si por meio de regras. O processamento simbólico envolve a simulação da inteligência através da criação de programas computacionais que operam sobre dados ou representações, baseando-se em uma abordagem cognitiva, imitando a forma como o ser humano raciocina (descendente).

Além do paradigma simbólico que enfatiza os processos cognitivos, a IA (Inteligência Artificial) também pode ser abordada do ponto de vista conexionista. Na abordagem conexionista a ênfase é o modelo de funcionamento do cérebro, dos neurônios e das conexões neurais. Esta abordagem baseia-se nos aspectos biológi-

cos (ascendente). Na IA, o conexionismo é implementado por meio de RNAs (Redes Neurais Artificiais), simulando o funcionamento do cérebro, nos quais um grande número de células nervosas (neurônios) funciona individualmente de forma lenta e perfeita. No entanto, coletivamente, são capazes de realizar tarefas complexas (LORENZI, SILVEIRA, 2011).

Os neurônios artificiais foram inspirados nos neurônios biológicos. É comum encontrar na literatura diferentes tipos de modelos de neurônios artificiais. A Figura 7 mostra algumas semelhanças entre um neurônio biológico e um neurônio artificial. Os dendritos correspondem às entradas, a soma corresponde ao somatório e os axônios correspondem às saídas do neurônio artificial.

FIGURA 7: (a) Neurônios biológicos e (b) Neurônios artificiais.



FONTE: Lorenzi, Silveira, 2011, p. 154.

A maior diferença entre um neurônio biológico e um neurônio artificial está nas sinapses, pois nos neurônios biológicos não existe uma ligação física (as trocas de informações são realizadas por meio de neurotransmissores), enquanto que nos neurônios artificiais existe uma ligação física e o armazenamento das informações depende dos pesos sinápticos. Assim como nos sistemas biológicos, em uma RNA não é possível determinar exatamente em quais neurônios as informações estão armazenadas, elas encontram-se distribuídas ao longo da rede neural artificial.

4.4

O PAPEL DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS

Na Sociedade do Conhecimento, qual é o papel dos educadores? Como educadores (e você, futuro Licenciado em Computação, atuará como um educador), precisamos centrar o nosso trabalho na aprendizagem, estimulando nossos alunos a aprenderem (aprender a aprender), em uma perspectiva de Educação para toda a vida. Bazarra et al (2006) colocam que a escola envelheceu, porque nós educadores centramos nosso trabalho em ensinar e não em aprender, ou seja, estamos focados na figura do professor como detentor do conhecimento, que “dá aula”, ou seja, que transfere o seu conhecimento para os alunos quando, na verdade, vivemos em um momento em que o professor é um mediador, que deve auxiliar os alunos a construírem o seu próprio conhecimento.

Ser professor deveria ser sinônimo de profissionais de vanguarda. Vanguarda em conhecimento, comunicação pessoal e grupal, ética (BAZARRA et al, 2006). Será que nós (considerando você, futuro Licenciado em Computação), somos profissionais de vanguarda? Estamos a frente do mundo do trabalho, da escola? Somos vistos como referência na sociedade? A sociedade da informação fez com que o papel dos educadores mudasse de forma drástica. A qualquer momento nossos alunos podem questionar as informações que estão sendo apresentadas, discutidas e/ou debatidas em sala de aula, ou seja, a informação está acessível a todos. Precisamos, então, focar nossos esforços como educadores na transformação dessa grande quantidade de informação em conhecimento.

O que devemos fazer, então, para sermos profissionais de vanguarda? Bazarra et al (2006) destacam algumas características deste tipo de profissional:

- » Possuem paixão em pesquisar e inovar;
- » São bons comunicadores;
- » Escolhem e criam estratégias que auxiliam os alunos a aprenderem;
- » Estão preparados para ensinar sobre a vida, ou seja, apoiarem ativamente a formação de cidadãos éticos, conscientes e críticos.

Nós, como educadores, precisamos convidar nossos alunos à leitura, à análise crítica, à criação. Mas, para isto, precisamos que estas atitudes também façam parte de nossas vidas (BAZARRA et al, 2006). Lemos constantemente? Analisamos criticamente as informações a que temos acesso todos os dias? Estamos abertos a críticas e a diálogo? Despertamos a criatividade?

Os educadores precisam se centrar nas necessidades das pessoas como aprendizes e verificar de que forma elas aprendem melhor. Devem, também, desenvolver novos métodos de aprendizagem, além de aplicar as TICs para apoiar os processos de ensino e de aprendizagem LONGWORTH (2003) citado por Bazarra et al (2006). Baseando-se em Bazarra et al (2006), elencamos algumas atitudes que devem ser desenvolvidas por nós educadores:

- » Incentivar os alunos a pesquisarem, ou seja, trabalharmos mais com métodos ativos de aprendizagem, do que métodos passivos (tais como a aula expositiva);
- » Relacionar conhecimentos, saberes e fatos com o mundo – Educação contextualizada;
- » Desenvolver a capacidade de observação de escuta;
- » Estimular a crítica (estar aberto a receber críticas e a criticar e/ou questionar as informações e conhecimento produzido);
- » Desenvolver novas estratégias para apoiar os processos de ensino e de aprendizagem;
- » Capacidade de nos comunicarmos e de nos relacionarmos, compartilhando nossas experiências e nosso saber fazer com os alunos;
- » Capacidade de ministrar conhecimentos teóricos e práticos;
- » Capacidade de superar as tradicionais separações que existem entre as disciplinas.

Demo (2004b) destaca que, para que o professor possa cuidar da aprendizagem do aluno, ele precisa saber aprender e isto implica em saber pesquisar e construir conhecimento. Demo (2004b) também destaca que, para dar conta dessas atividades, os professores precisam ser capacitados e remunerados de forma adequada.

Atualmente, os professores são cobrados a cumprir funções da família e de outras instâncias sociais, erroneamente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Para Pimenta e Anastasiou, “Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares” (2008, p. 14-15).

Os docentes precisam revisar suas metodologias de ensino e não utilizar apenas a aula expositiva como único recurso didático.

Aula como didática central pode ser considerada hoje como o disparate mais ostensivo e inábil do professor, porque tende a colocar no centro da aprendizagem o seu avesso: em vez de procedimentos reconstrutivos, prefere procedimentos instrucionistas; aula, em si, é apenas suporte da aprendizagem, nunca necessariamente aprendizagem como tal (DEMO, 2005, p. 38).

Também se faz necessário que os professores encarem a docência universitária como profissão. Zabalza coloca que “[...] muitos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico (como matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (como “professor” de ...). Sua identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que leem ou escrevem; os colegas com quem se relacionam; os congressos que frequentam; as conversas profissionais que mantêm, etc.) costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes” (2004, p. 107).

O professor precisa estar em constante processo de formação, em constante aprendizado. Demo coloca que “quem não estuda, não tem aula para dar. Quem estuda, cuida que o aluno estude” (2004b, p. 37).

Com relação aos professores (e você como Licenciado em Computação será um futuro professor), sugerem-se algumas atitudes que podem estimular a participação dos alunos e favorecer os processos de ensino e de aprendizagem:

Estabelecer um contrato psicológico inicial com os alunos, esclarecendo quais são os compromissos de cada um, como serão realizadas as atividades, quais serão os critérios de avaliação, entre outros aspectos.

O contrato psicológico faz com que professor e alunos definam seus papéis durante os processos de ensino e de aprendizagem, ficando claras as responsabilidades de cada um. É importante que, no primeiro dia de aula, o professor apresente o plano de ensino da disciplina, os critérios de avaliação da mesma, a relação da sua disciplina com as demais integrantes do currículo e como serão desenvolvidas as aulas, além de enfatizar a importância da disciplina no contexto global do curso em questão. Além disso, este contrato psicológico também precisa ser estabelecido entre os alunos e a coordenação do curso. A cada semestre, o coordenador do curso deve realizar uma apresentação para os alunos ingressantes, mostrando todas as atividades desenvolvidas no ensino, pesquisa e extensão e, também, realizar uma visita em todas as turmas de semestres mais avançados, mostrando-se disponível para atender os alunos. Em cursos a distância, como é o caso do Curso de Licenciatura em Computação, esta apresentação inicial pode ser realizada na forma de videoaulas, por exemplo.

Realizar atividades que demonstrem a integração entre as disciplinas

A adoção de atividades interdisciplinares permite mostrar aos alunos que os assuntos da disciplina estão relacionados a outros temas da área. É preciso apresentar aos alunos em que contexto os conteúdos da disciplina poderão ser aplicados na vida profissional e como esta disciplina se relaciona com as demais disciplinas do currículo do curso. Neste sentido, o professor precisa atuar de forma específica (na sua disciplina) com uma visão generalista (o todo da profissão e do curso). Braga coloca que “[...] é necessário que o especialista adquira certa familiaridade com outra disciplina diferente da sua” (1999, p. 29). Para isso, o professor precisa conhecer o Projeto Pedagógico do Curso, onde está estabelecido o perfil do egresso que o curso se propõe a formar. A integração entre as diversas áreas envolve o contexto da interdisciplinaridade, que visa superar a fragmentação causada pela epistemologia positivista, que dividiu as ciências em muitas disciplinas, dificultando a compreensão da complexidade das experiências humanas e dos fenômenos da natureza.

A Computação, área do nosso Curso de Licenciatura, é uma área interdisciplinar por natureza, pois estuda a aplicação dos recursos da Tecnologia da Informação nas mais diversas áreas do conhecimento humano. Esta interdisciplinaridade precisa ser levada, também, aos currículos dos cursos de graduação em Informática. A partir dos resultados de pesquisas que apresentam a avaliação de cursos de graduação, Braga coloca que:

[...] a avaliação mostra que os currículos permanecem fragmentários, que as disciplinas se mantêm independentes, que as intercomunicações desejadas e tidas como necessárias em

alguns casos mostram-se impossíveis de serem percebidas pelos alunos, dificultando-lhes a realização de análises e sínteses quando se deparam com situações complexas, nas quais os variados conhecimentos devem concorrer seja para diagnosticar, planejar ou para outras capacidades exigidas (BRAGA, 1999, p. 20).

Neste sentido, devem-se relacionar as atividades com o cotidiano da vida profissional, mostrando onde a teoria será empregada. Além disso, em uma instituição de Ensino Superior, todas as atividades devem estar voltadas à integração do ensino, pesquisa e extensão, além da prática profissional, dentro de um princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, preconizado pelo MEC.

Articular teoria e prática

A articulação teoria-prática encontra, na relação entre o ensino e o mundo do trabalho, sua forma principal de concretização. A prática, associada à teoria, deve estar presente durante todo o curso de graduação, permitindo que o acadêmico interprete ou traduza a teoria e aplique na sua própria prática, a partir de sua reflexão. Cowan (2002), coloca que a competência dos alunos é aumentada, particularmente, por métodos ativos de aprendizado que desenvolvam interesses, habilidades e experiências prévias dos aprendizes. Além disso, a capacidade de lidar com dificuldades é desenvolvida, encorajando os alunos a encontrarem soluções para problemas que identificaram pessoalmente. Fica clara a importância da existência de atividades práticas, que permitam que os alunos, alicerçados na teoria, possam colocar a mão na massa.

O professor pode, visando estimular os alunos, iniciar uma atividade prática e, após a realização da mesma, apresentar a teoria que a embasa, inclusive identificando os problemas encontrados pelos alunos, muitas vezes por falta de conhecimento das teorias existentes sobre o tema. Pode-se aplicar o ciclo *experimental-refletir-generalizar-testar* (COWAN, 2002). Os alunos são estimulados a experimentar uma atividade prática, refletir sobre os resultados da mesma, generalizar a solução encontrada para aplicá-la na solução de outros problemas semelhantes e testar esta generalização. Na área de ensino de algoritmos e programação (uma das áreas abordadas no Curso de Licenciatura em Computação), por exemplo, este ciclo pode ser utilizado de forma bastante adequada. Os alunos podem construir um algoritmo e/ou programa, verificar os resultados apresentados, generalizar a solução, ou seja, pensar em um algoritmo que possa ser aplicado nos mais variados casos e validar esta generalização em outros problemas apresentados. Além da área de algoritmos e programação, outras áreas também podem se utilizar deste ciclo que representa um modelo de como o aprendizado ocorre a partir da experiência (COWAN, 2002).

Fornecer o feedback das atividades práticas realizadas, sejam ou não aplicadas, diretamente, na avaliação acadêmica.

O *feedback* das atividades realizadas pelos alunos demonstra o interesse do professor em acompanhar o desenvolvimento do aluno na sua disciplina, no contexto de uma aprendizagem que é processo, ou seja, vai se construindo durante o semestre. No caso da EaD (modalidade do nosso Curso de Licenciatura), o *feedback*

é imprescindível, para que o aluno sintá-se motivado e efetivamente acompanhado em sua trajetória.

O professor deve preparar, com antecedência os instrumentos de avaliação, e analisá-los de forma crítica: os alunos estão aptos a desenvolver as atividades propostas com o conhecimento construído na disciplina?

Além de realizar diferentes atividades de avaliação (trabalhos práticos, provas, trabalhos de pesquisa, atividades em grupo, entre outras), o professor precisa fornecer um *feedback* destas atividades aos alunos, apresentando os pontos positivos e as características que precisam ser melhoradas. A avaliação da aprendizagem deve ser um processo contínuo, cumulativo e gradativo, envolvendo situações de complexidade crescente, utilizando-se diferentes instrumentos.

Devem-se avaliar, preferencialmente, as capacidades de alto nível. Ao invés de basear a avaliação acadêmica em memorização e transmissão de conhecimentos e competências preestabelecidas, deve-se reforçar a importância de que os acadêmicos adquiram outras capacidades mais complexas, tais como a capacidade de lidar com a informação e resolver problemas, criatividade, capacidade de planejamento e avaliação de processos, entre outras (ZABALZA, 2004).

Explicar os conteúdos de forma detalhada, mostrando aos alunos de onde vêm e para que servem

O professor precisa quebrar alguns mitos, tais como “se o aluno já fez determinada disciplina, ele já sabe as bases para entender um determinado tópico desta disciplina”. Esta informação pode não ser verdadeira pelos mais variados motivos. O aluno pode ter sido aprovado em uma disciplina anterior sem ter assimilado, efetivamente, o conteúdo estudado; pode ser oriundo de outra Instituição de Ensino Superior, tendo aproveitado a disciplina que foi ministrada com enfoque diferente; pode ter sido aprovado em uma disciplina, o que não significa, necessariamente, que ele aprendeu determinado conteúdo; pode ter realizado a disciplina há muito tempo, já tendo esquecido os conteúdos, entre outros motivos. Outro mito, especificamente em se tratando de cursos na área de Tecnologia da Informação, é de que todos os alunos que ingressam em um curso superior de Informática já têm conhecimentos básicos sobre o tema. É claro que muitos dos ingressantes são oriundos de cursos técnicos de Informática, o que os coloca em uma situação mais confortável. Entretanto, muitos alunos ingressam em um curso superior de Informática conhecendo apenas noções básicas de utilização de alguns *softwares* – são apenas usuários de alguns sistemas. Nestes casos, o professor precisa abordar os fundamentos necessários para que o aluno compreenda os conteúdos abordados.

Estabelecer espaços de sala de aula para acompanhamento e auxílio à elaboração de trabalhos práticos e/ou exercícios

Durante a elaboração do plano de ensino, o professor precisa estabelecer momentos para acompanhar a elaboração dos trabalhos práticos. Se existem momentos formais estabelecidos para as provas, são necessários momentos de acompanhamento para as demais atividades de avaliação. Estas atividades precisam ser estimuladas em sala de aula, para que o professor evite que os alunos achem que aquele espaço é para “matar aula”. Para que estes espaços sejam disponibili-

zados, é preciso readequar os planos de ensino de acordo com o ritmo dos alunos. De nada adianta “correr” com a matéria, apenas para vencer os conteúdos se os alunos não vão assimilar nada em profundidade. Precisa-se decidir o que é mais importante para os alunos e permitir que os mesmos tenham o tempo necessário para assimilar e maturar as ideias. No caso de cursos a distância, este espaço de sala de aula presencial precisa ser repensado ou, por meio da tutoria presencial nos polos de apoio ou por meio de atividades práticas utilizando *softwares* educacionais.

Construir materiais didáticos para suas disciplinas

Muitos docentes acreditam que as bibliografias clássicas de uma determinada área são suficientes para seus alunos. Entretanto, alguns pesquisadores, tais como Demo (2004b), colocam que o professor universitário não deve ser apenas um repassador de conhecimentos, ou seja, deve construir conhecimento. Esta construção envolve, também, a elaboração de materiais didáticos próprios para suas disciplinas. “O sistema convencional de transmissão de informação por parte do professor, que parte dos estudos sobre livros-texto é, hoje em dia, superado: novos meios e novos recursos técnicos cumprem melhor que os professores essa função transmissora; ao contrário disso, torna-se necessário um papel mais ativo dos professores como orientadores e facilitadores da aprendizagem” (ZABALZA, 2004, p. 63). Neste sentido, os cursos ministrados pela UAB possuem professores conteudistas, responsáveis pela elaboração dos materiais didáticos das disciplinas, como é o caso do material que estamos utilizando neste momento.

Estabelecer um canal de comunicação aberto com os alunos, estimulando o diálogo, seja presencialmente ou por meio de Tecnologias da Informação e da Comunicação

O professor deve criar um ambiente propício para que exista um diálogo. Uma aula extremamente tradicional, expositiva, não permite que os alunos exponham suas dúvidas. Muitos alunos não se sentem à vontade para realizar perguntas perante uma turma. É preciso estabelecer momentos em que o professor possa ficar mais próximo dos alunos, acompanhando atividades práticas individuais ou em grupo, permitindo um acesso mais facilitado. Outra forma é disponibilizar um e-mail para responder perguntas. Claro, não basta disponibilizar os e-mails e não respondê-los. Todas as mensagens precisam de respostas. Nas aulas práticas no laboratório de informática, combinar com os alunos o que eles podem ou não fazer, deixando que, nos momentos em que estão sendo realizadas as atividades, eles possam acessar conteúdos diferentes da disciplina. Se o fato deles acessarem suas caixas de e-mail, por exemplo, não atrapalha o andamento da aula, para que criar um clima desestimulante, proibindo este acesso?

Não deixar os alunos sem respostas, mesmo que seja preciso indicar um professor da área específica, quando o assunto não for do domínio do professor

Quando um aluno faz um questionamento significa que o mesmo está interessado no assunto. Pode ser um assunto específico da disciplina ou um assunto de interesse do curso. O professor precisa auxiliar o aluno a encontrar a resposta, seja indicando um livro, um site ou até mesmo o contato de um colega que possa dar maiores informações sobre o assunto. Algumas vezes os alunos conversam com o

professor e trazem subsídios para as aulas: artigos, endereços de sites, livros, entre outros. O professor deve aproveitar estes momentos – que são raros – e verificar se tais materiais podem ser aplicados na disciplina e, se possível, relacionar as indicações no site da disciplina, informando qual aluno contribuiu para tal indicação. Estas ações demonstram o interesse do professor para que o aluno deixe de ser apenas um mero receptor de informações e passe a ser sujeito na construção do seu próprio conhecimento.

Participar de atividades de formação pedagógica

A atividade docente é bastante complexa. O professor precisa dominar a área específica de sua disciplina e, também, características que envolvem comunicação, didática, trabalho em grupo, gerenciamento de conflitos, entre outras. Uma das alternativas para se adquirir tais habilidades é participar de cursos e/ou seminários que abordem a temática da formação pedagógica. Atualmente, inúmeras Instituições de Ensino Superior realizam seminários de formação pedagógica, abordando diversos temas relacionados à Pedagogia Universitária. Estes seminários contam com palestras, oficinas, minicursos e debates sobre assuntos necessários à atuação docente.

A participação dos docentes nestes seminários é de extrema importância. A docência universitária é uma atividade profissional complexa que requer uma formação específica. O docente deve manter-se constantemente atualizado, para desenvolver-se pessoalmente e profissionalmente, dentro de um processo que requer atualizações constantes. Para Zabalza:

Ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho, etc. (ZABALZA, 2004, p. 111).

As alternativas sugeridas para o aprimoramento do trabalho do professor só poderão ser aplicadas com sucesso se o professor acreditar que seus alunos podem aprender. Esta afirmação é corroborada por Straus, quando diz que “Se um professor acredita no potencial de seus alunos, estes tendem a ter um melhor desempenho do que se forem vistos como difíceis ou com baixo potencial” (2003, p. 86) e por DeAquino, “O educador deve demonstrar que acredita na capacidade dos alunos em aprender” (2007, p. 20).

4.4.1 E o papel dos alunos?

A Instituição de Ensino precisa incentivar a produção do conhecimento, investindo em projetos de pesquisa com a participação de docentes e alunos. Estes projetos de pesquisa permitirão a *oxigenação* do conhecimento, participação em eventos, elaboração de artigos científicos e poderão originar trabalhos de conclusão de curso, incentivando que os alunos possam seguir na carreira acadêmica e/ou aplicar os conhecimentos oriundos da pesquisa no mercado de trabalho.

As alternativas didático-pedagógicas precisam envolver os sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, alunos e professores. Para que os alunos tenham um bom rendimento acadêmico, é preciso que observem alguns preceitos básicos, tais como a assiduidade e a pontualidade. Outras atitudes precisam ser estimuladas pelo corpo docente e pela coordenação do curso, ou seja, estas atitudes precisam ser internalizadas pelo aluno, ao longo da sua formação acadêmica. Entre estas atitudes, destacam-se:

Colaboração com um ambiente adequado ao aprendizado

Para que exista um bom rendimento acadêmico, faz-se necessário um ambiente propício ao aprendizado. O professor precisa de auxílio dos alunos, para que sua atividade seja desenvolvida de forma adequada. DeAquino (2007) coloca que o aluno deve adotar uma postura mais ativa na construção do conhecimento, desenvolvendo atitudes tais como: ouvir de forma ativa, concentrar-se buscando um melhor entendimento, selecionar a informação recebida, fazer anotações e preparar bons questionamentos. Esta colaboração precisa envolver os personagens principais do processo de ensino e aprendizagem, que são os professores e alunos.

Participação nas atividades propostas

Espera-se que os alunos demonstrem engajamento nas atividades propostas, desenvolvendo os exercícios e trabalhos, participando em sala de aula, realizando questionamentos e, se possível, auxiliando seus colegas com maiores dificuldades. A ideia de desenvolver o trabalho em grupo é importante para estimular a ação colaborativa. Segundo Straus (2003, p. 22), “através da ação colaborativa, você pode produzir ideias e soluções com melhor qualidade do que poderia se trabalhasse sozinho”. A ação colaborativa é imprescindível para o trabalho em equipe, uma das principais características desejadas para a inserção no mercado de trabalho atual.

Esclarecimento de dúvidas sempre que necessário

Para que o aluno tenha uma compreensão adequada dos conteúdos, ele deve buscar elucidar suas dúvidas sempre que possível, buscando o contato com o professor em sala de aula, em momentos extraclasse ou virtualmente (via e-mail, por exemplo). DeAquino coloca que “[...] se o entendimento de algo não estiver claro, é importante pedir ao professor que repita o que disse ou buscar esclarecimentos dos pontos obscuros” (2007, p. 108). O esclarecimento de dúvidas também é reforçado por DeAquino (2007) quando diz que o aluno deve aproveitar as oportunidades para pedir maiores informações sobre o que não ficou claro no final da aula e/ou em outros momentos, destacando que o professor ficará satisfeito com o interesse do aluno pelo assunto abordado.

Cumprimento dos prazos das atividades solicitadas e de entrega de trabalhos

Assim como no ambiente profissional, onde os prazos precisam ser cumpridos, no ambiente acadêmico não pode ser diferente. Faz-se necessário que o aluno encare a postura de responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem. DeAquino coloca que “Ao longo de todo o curso superior, um aprendiz precisará manter uma

abordagem eficaz para a administração de seu tempo, de modo a garantir que todos os seus prazos e compromissos sejam adequadamente atendidos” (2007, p. 78).

Leitura de textos científicos e consultas a Bibliotecas

A maioria dos professores relata que seus alunos não se preparam para as aulas e não fazem as atividades propostas, tais como leituras prévias. Um aluno da área de Informática precisa estar em constante aprendizado, mais do que em outras áreas, já que a velocidade da evolução da tecnologia é extremamente rápida. Neste sentido, faz-se necessária a leitura de textos científicos da área de TI, em revistas ou na Internet e a consulta a Bibliotecas. DeAquino coloca que:

Como parte de seu curso universitário, o aprendiz deverá estar preparado para enfrentar uma variedade e uma quantidade consideráveis de leituras. [...] Um dos grandes problemas enfrentados hoje, no Brasil, é a falta do hábito de ler. [...]. A dificuldade em aprender e em crescer profissionalmente é potencializada pela falta de leitura, que leva a uma dificuldade maior na escrita, na preparação de apresentações consistentes e no desenvolvimento de competências (DEAQUINO, 2007, p. 92).

Vê-se claramente, de acordo com as afirmações de DeAquino (2007), que a leitura é uma habilidade importante para o desenvolvimento das competências necessárias para que o aluno possa atuar profissionalmente, ou seja, além da capacitação técnica é preciso adquirir outras competências para alcançar o sucesso profissional.

Observação da necessidade de tempo para realização de atividades extraclasse

No Ensino Superior é preciso que o aluno tenha bem claro a necessidade de tempo para a realização de atividades extraclasse. Mesmo sendo um aluno que estuda e trabalha ao mesmo tempo, é preciso que haja a conscientização de que não será possível realizar todas as atividades pertinentes ao curso somente no espaço dedicado às aulas.

Será preciso dedicar um tempo de estudo diário, ou pelo menos semanal, para realização de leituras, pesquisas e, no caso específico da Informática, a realização de trabalhos práticos, geralmente de implementação, ainda mais considerando-se a sua situação de um aluno de um curso a distância. Esta indicação é reforçada por DeAquino, quando coloca que:

Quaisquer que sejam as circunstâncias pessoais, o aprendiz deve considerar o tempo despendido em seus estudos como uma oportunidade de desenvolver suas habilidades por meio de várias atividades acadêmicas. Ele deve conceber seus estudos e atividades profissionais atuais como uma preparação e prática úteis para o seu crescimento e sucesso profissional (DEAQUINO, 2007, p. 76).

Participação em palestras, oficinas, eventos e cursos promovidos pelas Instituições de Ensino

Com a implantação das atividades complementares nos currículos dos cursos de graduação, abriu-se um importante espaço para que os alunos integram seus currículos de forma personalizada, isto é, escolhendo quais atividades querem realizar e em que áreas. Os alunos devem ficar atentos às oportunidades oferecidas pela Instituição de Ensino (palestras, cursos, oficinas) e, também, às oportunidades de participação em eventos e/ou cursos oferecidos por empresas de Tecnologia da Informação, outras Instituições de Ensino e instituições que ministram cursos de formação e/ou atualização tecnológica.

Estudo da Língua Inglesa

Atualmente o mercado de trabalho em diferentes áreas e, em especial, na área de Computação, está cada vez mais necessitando de profissionais que possuam domínio na Língua Inglesa. Algumas empresas, por atuarem com exportação de *software* ou por trabalharem com equipes de desenvolvimento espalhadas pelo mundo, precisam de fluência em Língua Inglesa. Neste sentido, o aluno precisa aprimorar o estudo da Língua Inglesa, muito além do conteúdo que é visto em alguns currículos de cursos superiores de Informática. Algumas vezes o currículo contempla apenas uma disciplina de Língua Inglesa, direcionada para o estudo de termos técnicos da área de Informática. Este conteúdo não é suficiente para que o aluno domine a Língua Inglesa.

Busca de informações, além do conteúdo visto em sala de aula

O aluno da área de TI precisa ser curioso, ou seja, estar sempre atento às novas tecnologias, novos cursos, novas oportunidades. É preciso buscar conhecimento extraclasse, participando de eventos, realizando cursos de extensão e pesquisando. Segundo Demo (2005, p. 33), através da pesquisa “[...]o aluno põe em marcha a capacidade de manejar conhecimento próprio, questionar, argumentar, fundamentar, duvidar [...]”. Através destas e outras alternativas, o aluno precisa adotar uma postura proativa de aprendizagem. DeAquino afirma que

[...]uma abordagem profunda ou proativa de aprendizagem envolve: a tomada pessoal de decisões sobre o que tem de ser aprendido e o que faz sentido para o aprendiz nesse aprendizado (contextualização); a busca por ligações e relacionamentos entre as ideias (transdisciplinaridade); e o entendimento de conceitos e princípios (DEAQUINO, 2007, p. 73).

5

EDUCAÇÃO,
DESIGUALDADE SOCIAL
E MISÉRIA
NO CENÁRIO ATUAL

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea encontra-se, neste início de milênio, imersa num complexo conjunto de situações que caracterizam uma crise social, política, cultural, econômica e institucional de proporções gigantescas. Para a maioria das pessoas, a realidade é obscura e nebulosa, composta por um emaranhado de fatos aparentemente desconexos, que fogem à compreensão. O homem contemporâneo, portanto, é um sujeito com sérias dificuldades para compreender o seu tempo. Contudo, “arrolar estes acontecimentos não nos deve fazer esquecer que a mudança em curso não é conjuntural e que se trata de uma mutação histórica do modo de acumulação capitalista” (LOWY; BENSARD, 2000, p. 41). Estas mudanças em curso, muitas vezes levam o ser humano a sentir-se deslocado, uma vez que seu próprio mundo passa a lhe ser desconhecido. Este mundo, cheio de contradições, no qual as decisões e as mudanças simplesmente acontecem, sem que se consiga compreender de fato, porque acontecem, quem as determina, qual o seu sentido, o que devemos fazer, como agir, é causa de um profundo mal-estar. Conforme nos elucida Enguita (1989, p. 6):

Não é necessário fazer a lista dos males de hoje, embora não falem descrições sombrias sobre a ansiedade, o stress, a insegurança, etc. São fáceis de serem identificadas, entretanto duas fontes de mal-estar profundamente arraigadas e de longo alcance, associadas ao capitalismo e à industrialização e que não apresentam perspectivas de melhorar. Em primeiro lugar, nossas necessidades pessoais, estimuladas pela comunicação de massas, pela publicidade e pela visão da outra parte dentro de uma distribuição desigual da riqueza, crescem muito mais rapidamente que nossas possibilidades.[...] O resultado dessa separação daquilo que aceitamos como fins, em relação ao que possuímos como meios, isto é, de nossos desejos, em relação a nossos recursos, não pode ser outro que a frustração.[...] Em segundo lugar nossa sociedade nutre uma imagem de existência de oportunidades para todos que não corresponde à realidade, motivo pelo qual e apesar do qual o efeito para a maioria é a sensação de fracasso, a perda de estima e auto-culpabilização (ENGUITA, 1989, p. 6).

Neste sentido, partindo desta contextualização, esta unidade apresenta uma análise das relações entre educação, o mundo do trabalho e os processos de desigualdade e de miséria a que estão submetidos os seres humanos, o que resulta em processos extremos de alienação, tanto objetiva, quanto subjetiva resultando em uma experiência de vida com resquícios de barbárie.

5.1

A EDUCAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO

A história dos homens é também a história da forma como estes vêm se apropriando da natureza, transformando-a e usando-a para suprir suas necessidades e ou interesses. Este processo, que produz uma realidade histórico cultural, tem na sua base estrutural, numa concepção marxista, a categoria trabalho como elemento fundamental para a compreensão das formas de organização dos homens. O trabalho esteve presente em todos os períodos da história da humanidade, representando sempre a condição para a existência humana. No dizer de Marx e Engels (1989, p. 39-40):

O primeiro pressuposto de toda a história é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os seres humanos vivos. [...] O segundo ponto é que, satisfeita essa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico (MARX, ENGELS, 1989, p. 39-40).

A satisfação das necessidades básicas para a sobrevivência depende, numa sociedade capitalista, de que o homem tenha acesso ao trabalho para que disponha dos recursos financeiros necessários à aquisição dos bens para sua subsistência. Porém, na atual ordem das coisas, mesmo “os empregados”, muitas vezes não conseguem com o seu ganho “comer, beber, vestir-se, ter habitação”, quanto mais ter acesso às “algumas coisas mais”, nas quais incluímos educação, cultura e lazer.

O mundo do trabalho vem passando por mudanças estruturais que repercutem profundamente na vida de gerações. Estas metamorfoses constantes que passa o trabalho, tem como marco importante o período pós Segunda Guerra Mundial, quando o capital entra na sua fase de internacionalização, caracterizando um período em que:

(...) as forças sociais e políticas surgidas no período de crescimento posterior à Segunda Guerra Mundial são parcial e

inegavelmente desarticuladas pelas ofensivas liberais, os efeitos da crise, a reorganização do processo produtivo. Os países industrializados registram deste modo, uma baixa significativa no assalariado industrial com crescimento espetacular do desemprego estrutural e das exclusões, um dismantelamento parcial das concentrações dos trabalhadores, uma desestruturação das solidariedades tradicionais, sociais, profissionais, sindicais. Ninguém pode prever o efeito desagregador destes fenômenos duráveis sobre as sociedades onde o assalariado represente mais de 80% da população ativa e os antigos mecanismos de solidariedade (família ampliada, ligações entre campo e cidade) foram reduzidos (BENSAID, 2000, p. 102).

Neste período pós Segunda Guerra o sistema de produção organizou-se articulando elementos do fordismo e do taylorismo. A produção industrial visava a racionalização e o controle do tempo, aliado à produção em série, o que afastava o trabalhador do processo intelectual criador, conforme nos diz Antunes (1999) reduzindo o trabalho operário a ações “mecânicas e repetitivas”, ou seja, alienação, massificação, reificação na sua forma mais intensa. Estas práticas repercutem nos meios educacionais. Neste sentido surge o princípio da educação como capital humano. Nesta concepção, “a educação é o principal capital humano enquanto produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro” (FRIGOTTO, 2001, p. 40). Instala-se assim, o tecnicismo, como proposta pedagógica, transformando as escolas em centros de formação de mão de obra técnica, com ênfase ao “saber fazer”. Os conteúdos de formação geral, o discurso crítico, reflexivo, potencializador para o desenvolvimento de reflexões e análises históricas, ocuparam intencionalmente um papel secundário nas propostas educacionais. No período que vai do pós-guerra até início da década de oitenta, o direcionamento das políticas educacionais provocou a omissão da escola no debate histórico crítico, contribuindo para que o discurso ideológico antissocialismo/pró-capitalismo fosse incorporado.



INTERATIVIDADE: <https://www.youtube.com/watch?v=5LluFN6HUvk>

Neste novo ciclo de reordenamento do capital, impregnado de novas tecnologias, uma nova doutrina trabalhista se configura, tendo como linha mestra a “flexibilidade”, que pressupõe dinamismo e adaptabilidade aos novos processos produtivos e de trabalho. Este modelo flexível tem sua origem no Toyotismo japonês que nada mais é do que uma “versão moderna” do taylorismo/fordismo. Os antigos direcionamentos do taylorismo/fordismo inovaram-se, adaptando-se às novas tendências e necessidades produtivas. Sendo assim:

O toyotismo é uma resposta à crise do fordismo nos anos 70. Em lugar do trabalho desqualificado, o operário é levado à polivalência. Em vez da linha individualizada, ele integra uma equipe. No lugar da produção em massa, para desconhecidos, trabalha um

elemento para “satisfazer” a equipe que vem depois da sua na cadeia. Em suma o toyotismo elimina, aparentemente, o trabalho repetitivo, ultra-simplificado, desmotivante, embrutecedor. Afinal chegou a hora do enriquecimento profissional, do cliente satisfeito, do controle da qualidade total (GOUNET, 1999, p. 33).

Neste panorama em que novos arsenais de luta pela manutenção da ordem capitalista burguesa são gerados, flexibilização, adaptabilidade, concorrência, qualidade, competitividade são as palavras de ordem para justificar as mudanças pelas quais passa o mundo do trabalho.

Com relação à forma como o trabalhador é visto a partir deste processo de acumulação flexível, Ianni (1999, p. 130) nos diz o seguinte:

Respeito pela dignidade humana – tal como entende a Toyota – significa eliminar da força de trabalho as pessoas ineptas e parasitas, que não deveriam estar ali; e despertar em todos a consciência de que podem aperfeiçoar o processo de trabalho por seu próprio esforço e desenvolver o sentimento de participação. Descobrir e eliminar sequências desnecessárias de trabalho e movimentos supérfluos por parte dos trabalhadores é algo também relativo ao empenho da racionalização (IANNI, 1999, p. 130).

Neste contexto flexibilizante da economia, paralelamente aos avanços surpreendentes na área tecnológica, o mundo acompanha os progressivos aumentos nas taxas de desemprego e o conseqüente empobrecimentos de grande parte da população em todas as partes do globo.

Evidencia-se, assim, um grande desafio à sociedade atual, pelo menos àqueles que acreditam na tese de que o trabalho é uma mediação entre o ser humano e sua construção. Mesmo admitindo-se que o trabalho da forma tradicional como o concebemos não vá se extinguir por completo, há que se reconhecer que o trabalho assalariado, fonte de renda e garantia de sobrevivência à grande massa da população vem diminuindo drasticamente. Basta observar os altos índices de desemprego presentes não só nos ditos países subdesenvolvidos, como também naqueles países considerados as grandes potências econômicas mundiais:

De acordo com o presidente da central DGB, da Alemanha, Dieter Shulte, a poderosa economia alemã está hoje com 4,4 milhões de desempregados, só comparável no período que precedeu o nazismo. Na mesma conferência, o presidente da AFL americana, com 13 milhões de sindicalizados, afirmou: Nos EUA, sucesso no mundo globalizado, os empregados estão trabalhando mais e ganhando menos e sem proteção social, pois 40 milhões de americanos estão trabalhando sem seguro saúde (FRIGOTTO, 2001, p. 43).

No Brasil, há, da mesma forma, elevadas e crescentes taxas de desemprego. Conforme Alves:

O aumento vegetativo da população economicamente ativa, o congelamento dos concursos de admissão na esfera do Estado e a modernização das empresas privadas tem impedido a elevação das taxas de emprego. Ao contrário, o desemprego vem se aprofundando. No ano 2000 alcançou um patamar alarmante cujos números equiparam-se aos verificados em 1984 e 1998, anos acossados por momentos agudos da crise econômica. Por outro lado, a composição dos trabalhadores ocupados revela um progressivo crescimento dos sem carteira de trabalho. A informalidade, de fato, tem alavancado a ocupação, com a agravante de que a renda média do trabalhador vem observando um movimento de queda (ALVES, 2001, p. 232).

Especialmente após as mudanças políticas ocorridas em 2016, as taxas de desemprego voltaram a subir vertiginosamente. Dados atuais nos apresentam a seguinte situação: a taxa de desemprego subiu para 11,6% no terceiro trimestre de 2016 e atingiu o maior nível já registrado pela série histórica da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) contínua do IBGE, que teve início em janeiro de 2012. Com isso, o desemprego no Brasil é o **7º maior do mundo** em termos percentuais, junto com a Itália, segundo ranking global elaborado pela agência de classificação de risco brasileira.



INTERATIVIDADE: Página do IBGE com link para a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Trimestral: <https://goo.gl/8xrXNI>



SAIBA MAIS: <https://goo.gl/pvYffd>

Verificamos desta forma a configuração, de uma nova realidade: “declínio do proletariado industrial, desenvolvimento do setor de serviços, desemprego estrutural, formação (notadamente nos países de Terceiro Mundo) de uma massa de excluídos à margem do processo de produção – o “*pobretariado*” (LOWY; BENSALD, 2000, p. 61), como resultado destas transformações históricas. Para SCHAFF (1990) o trabalho humano, da forma tradicional como o conhecemos tende a ser em grande parte eliminado pela automatização da produção. Para ele, a sociedade informática terá sérios problemas com os milhares de trabalhadores que serão eliminados deste processo, uma vez que:

Os mercados de capitais e produtos são mais e mais unificados, mas o mesmo não ocorre, e longe disso com o mercado de trabalho: 350 milhões de trabalhadores dos países ricos ganham por hora menos de 18 dólares contra 1 ou 2 dólares para 1,2 bilhão de trabalhadores dos países pobres; dentro do próprio mercado único europeu, o mercado de trabalho permanece

fragmentado. Várias empresas multinacionais operam em diversos continentes e produzem em várias dezenas de países, mas elas permanecem apoiadas no poder diplomático, monetário e militar dos imperialismos dominantes que participam do G7 (BENSAID, 2000, p. 102).

Por isto, a luta dos movimentos antiglobalização, ou melhor, a luta por outra globalização, por um projeto global verdadeiro em que a riqueza não permaneça concentrada, como “direito” a uma minoria e, no qual, a eliminação da miséria seja uma responsabilidade de todos. Pois, o que se tem feito em nome da globalização/flexibilização nada mais é do que falsear a democracia. Este modelo não tem sido nada mais do que um engodo. Na verdade, o que se tem produzido são mecanismos de dominação e aculturação globais, homogeneizando gostos, comportamentos e valores uma vez que esta crise da classe - que - vive - do - trabalho, “não atingiu só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser” (ANTUNES, 1999, p. 15).



INTERATIVIDADE: Sugerimos a leitura da obra “Adeus ao Trabalho” de Ricardo Antunes:

http://www.cortezeditora.com/Algumas_paginas/Adeus_ao_trabalho.pdf

Não só a classe que vive do trabalho modificou sua forma de ser. As mudanças advindas destas novas dinâmicas atingiram o social, e os seres humanos, independente da classe social a que pertençam vêm modificando seus comportamentos e atitudes. Estes se encontram homogeneizados, padronizados pela invasão dos meios de comunicação de massa, presentes em praticamente todos os lares, da favela à mansão, do campo à cidade. Os seres humanos, na contemporaneidade, são regidos pelas incertezas: sabem como não querem viver, mas não sabem o que fazer para mudar seu padrão de vida. Não aceitam mais a ética e a moral do dever, da obrigação, da submissão, mas não sabem exatamente qual a moral e qual a ética necessária para o convívio social harmônico e a continuidade da vida.

5.2

OS PROCESSOS DE ALIENAÇÃO OBJETIVA E SUBJETIVA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO

Na sociedade contemporânea as formas de alienação apresentam-se tanto objetivamente, quanto subjetivamente. Encontramos em HELLER (1985, p. 37) a seguinte passagem: “*alienação é sempre alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade*”. **Alienação no século XXI**. O mundo atual apresenta uma contradição entre as “possibilidades” objetivas, concretas para o aprimoramento da vida humana na terra, e as “impossibilidades” geradas pelo próprio modo de produção que não permite aos seres humanos o acesso àquilo que, na maioria das vezes, é resultado do seu próprio trabalho. Ou seja, dentro desta ordem contraditória, “objetivam-se compulsoriamente possibilidades de libertação e realização dos homens e realidades regressivas, mutilantes e opressoras” (NETTO, 2000, p. 42), o “céu” e o “inferno” se encontraram na terra. Partindo deste pressuposto, citamos Gramsci (1981, p. 47), que assim escreve:

(...) a possibilidade não é a realidade, mas é também ela, uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinada coisa, isso tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer liberdade. A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas- ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário conhecê-las e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, nesse sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam essa vontade (GRAMSCI, 1981, p. 47).



INTERATIVIDADE: <https://www.youtube.com/watch?v=wXZurCzOOIo>

Tendo como referência este pensamento Gramsciano, em que a possibilidade é colocada como pressuposto de liberdade, entendemos como importante refletirmos acerca desta questão. Na sociedade atual, esta liberdade de escolha está condicionada, primeiro, ao “poder” escolher, ou seja, o indivíduo só pode escolher dentro de um limite de coisas às quais a sua condição socioeconômica lhe permite ter acesso. Nestes aspectos é que a educação pode fazer a diferença através do exercício permanente de pensar reflexivamente, da garantia do acesso ao conhecimento

científico, por si só desmistificador, pela possibilidade do debate ético, o qual pode acontecer no contexto escolar. Enfim, o espaço escolar é uma possibilidade concreta para o exercício da liberdade, embora não seja uma garantia, pois se na escola as ações forem de reprodução e naturalização da cotidianidade reificada, ao invés da liberdade, ocorre o aprisionamento, a alienação e o embrutecimento do ser. Este é o aspecto ambíguo que permeia a educação: dependendo da forma como são direcionadas as ações pedagógicas podem libertar ou alienar.

Outra questão de extrema importância, é a questão do querer, a qual também está atrelada à condição histórico-material do sujeito. Deste modo, o que determina o querer dos indivíduos? Afirma-se que o querer está condicionado aos interesses pessoais dos seres humanos. Quais são e de onde vêm os interesses que norteiam a vida das massas de seres humanos? Com isto, queremos dizer que as possibilidades, por si só, não são sinônimas de aprimoramento humano, pois, “toda vez que um ser humano é impedido de apropriar-se daquilo que faça parte da riqueza do gênero humano, estamos perante um processo de alienação, um processo que impede a humanização desse indivíduo” (DUARTE, 2000, p. 282 b). É assim que se dá a objetivação da alienação. Esta alienação objetiva leva à alienação subjetiva, uma vez que o indivíduo, privado dos recursos materiais que promovam sua humanização, fica a mercê dos mecanismos ideológicos de dominação que produzem nos seres humanos “ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida” (LOWY, 1999, p. 12). A sociedade contemporânea tem as condições materiais de produzir e reproduzir tais mecanismos com refinamento e competência nunca antes experimentados, a exemplo do ideário neoliberal. Assim:

Nossa sociedade contemporânea apresenta a alienação desde a forma objetiva mais brutal que é a morte de milhões de seres humanos decorrente de causas para cujo enfrentamento existem condições objetivas (fome, doenças, drogas, violência etc.), até as formas subjetivas conduzidas pelo anestesiamiento das consciências pelos degradantes produtos culturais com os quais a população é bombardeada cotidianamente pelos meios de comunicação (DUARTE, 2000, p. 283 b).

Tomemos como exemplo concreto de alienação objetiva, a questão “da fome”, [Pobreza no Brasil](#), teorizada na citação de Grams, pois entendemos que não há nada mais humilhante, nem mais desumano do que a privação à alimentação, condição indispensável à sobrevivência. Efetivamente, o que justifica a fome nos dias atuais? Esta fome que está presente em todas as partes do mundo e até mesmo naqueles considerados países “avançados” tecnologicamente.

A fome não é um fenômeno a afetar somente massas de milhões de homens do “terceiro mundo”. Nos Estados Unidos, fontes oficiais estimam que cerca de 10 a 20 milhões de habitantes são cronicamente subalimentados. O destino dos aposentados que vivem de pensões miseráveis causa pena em países como Grã-Bretanha, França, Itália, Espanha. Na Andaluzia, não longe

do paraíso turístico da Costa do Sol, famílias de 300.000 trabalhadores agrícolas em desemprego sazonal persistente devem se contentar durante uma boa parte do ano com uma refeição ordinária composta de pão seco e tomates (MANDEL, 1990 apud NETTO, 2000, p. 41).

O texto acima aponta para exemplos concretos de alienação objetiva, quando os seres humanos não têm acesso às condições materiais mínimas para manter-se vivos, com dignidade. Instala-se aí uma correlação, pois esta miséria material é responsável também pela miséria intelectual, na qual o indivíduo tende a manter-se acorrentado ideologicamente, numa espécie de torpor psicológico. Anestesiado, alienado e excluído, este indivíduo não consegue perceber concretamente as armadilhas do contexto histórico e socioeconômico a que está submetido e, assim, permanece como figurante do processo.

Quanto à alienação subjetiva, nos reportemos ao campo educacional, sobre o qual esta análise é procedente. Entendemos que não basta aos seres humanos ter acesso à educação. É preciso saber que educação está sendo produzida? Atrair e manter crianças na escola não significa necessariamente que lhes sejam garantidas as possibilidades concretas de se constituírem enquanto sujeitos, cidadãos pensantes, reflexivos, autônomos e possuidores de condições para superar a alienação. Para além da não possibilidade de ingresso e permanência na escola, está a necessidade de se pensar o que se faz nas escolas de todos os lugares. Costuma-se falar da crise da educação latino-americana, que sem dúvida é séria, uma vez que não superou nem mesmo aspectos básicos quantitativos, de acesso. Porém, Netto (2000, p. 41-2) nos faz pensar sobre a ambiguidade presente na educação, inclusive em países considerados até pouco tempo como modelos nessa área. Ele nos fala de um estado de “cretinização” que nos parece presente aqui e por lá também.

A ignorância e o analfabetismo são expressões da miséria do “terceiro mundo”, mas cretinização geral dos indivíduos envolve o capitalismo desenvolvido: em maio de 1990, a revista *Veja* informava que, no sistema universitário norte-americano “um em cada quatro estudantes não sabe quando Colombo chegou a América, é capaz de confundir um discurso de Stálin com outro de Churchill e não sabe que Dante escreveu a *Divina Comédia*”. Um ano depois, a mesma publicação resumia dados de uma pesquisa, realizada em Oregon, com 2000 alfabetizados entre 16 e 65 anos, mostrando que somente “35% dos pesquisados conseguiram determinar a dose certa de um remédio infantil usando uma tabela de peso e idade e somente 18% conseguiram achar os horários de partida dos ônibus dispostos numa placa”. Comentando a mesma pesquisa, o *Jornal Ciência Hoje*, de maio de 1991, observava que apenas “quatro em cada cem adultos sabem interpretar um gráfico e só nove compreendem claramente o que leem (NETO, 2000, p. 41-42).

Este estado de cretinização resulta da alienação ideológica a que estão submetidos tanto os seres humanos, quanto os processos educacionais. Advém do distanciamento dos saberes clássicos como consequência, entre outros, da sedução e deslumbramento que as novas tecnologias produziram, afastando os homens da reflexão histórica, aproximando-os de um estado de superficialidade espontaneísta.

Neste sentido, o que se constata é que o atual grau de alienação tanto objetiva, quanto subjetiva da humanidade, não tem precedentes, dadas as possibilidades materiais concretas existentes neste momento histórico para sua superação. Pois entendemos que os mesmos mecanismos que têm promovido o empobrecimento cultural das massas poderiam, ao contrário, estar contribuindo para seu aprimoramento intelectual.

Se a alienação se consolida tanto objetivamente quanto subjetivamente podemos dizer que todos os homens encontram-se, de certa forma, alienados. Se a humanização dos seres humanos ocorre num contexto histórico-social determinado, que é proveniente do tempo histórico vivido por este homem, e se este momento o conduz à alienação, podemos então dizer que, entre o que o homem “consegue ser” e o que ele “poderia ser” existe uma lacuna.

O que seriam estas possibilidades de um vir - a - ser do homem?

Duarte (1993, p. 69) ao definir essência humana nos diz que: “o conceito de essência humana expressa, portanto, uma direção do processo histórico de humanização, o que equivale a dizer que esse conceito traduz um posicionamento sobre o que se entende por humano, por humanização”.

E o que se entende por humanização?

Definindo o homem como um ser social e consciente que trabalha (que se objetiva), Marx evoca as características e leis fundamentais e permanentes do conjunto coerente das atividades humanas, da totalidade prática da vida social (e não diretamente dos indivíduos tomados à parte). É com base nessas definições que se delineiam a direção e as tendências gerais do processo de evolução histórica da humanidade, que Marx analisa ao designar o homem como um ser universal e livre (MARKUS, 1974, p. b 92 apud DUARTE, 1993, p. 69).

Neste âmbito, para Marx o ser homem é um ser “universal e livre”. [Conceito de alienação e mais valia de Marx.](#)



INTERATIVIDADE: <https://www.youtube.com/watch?v=wXZurCzOOIo>

Como entender a possibilidade da liberdade e da universalidade do ser numa realidade histórica, sendo que os indivíduos se encontram condicionados por processos que os alienam objetivamente e subjetivamente? Imediatamente tornar-se-á necessário nos questionar: [O que é liberdade?](#)



SAIBA MAIS: Historicamente foram se desenvolvendo diferentes concepções de liberdade, a filósofa Marilena Chauí na obra “Convite à Filosofia”. São Paulo: Àtica, 2002. (p. 360-1-2), discorre sobre o tema a partir de três concepções filosóficas da liberdade. A primeira, concepção, Aristotélica, define que “a liberdade é o princípio para escolher entre alternativas possíveis, realizando-se como decisão e ato voluntário. Contrariamente ao necessário ou à necessidade, sob a qual o agente sofre a ação de uma causa externa que o obriga a agir sempre de uma determinada maneira, no ato voluntário livre o agente é causa de si, isto é, causa integral de sua ação. “A Segunda concepção, desenvolveu-se no período helenístico e foi retomada por Espinosa, Hegel e MARX, segundo esta concepção: “liberdade não é escolher e deliberar, mas agir ou fazer alguma coisa em conformidade com a natureza do agente que, no caso, é a totalidade. Há ainda uma terceira concepção, que se desenvolve unindo elementos das duas anteriores “ afirma , como a Segunda , que não somos um poder incondicional de escolha de quaisquer possíveis, mas que nossas escolhas são condicionadas pelas circunstâncias naturais, psíquicas, culturais e históricas em que vivemos, isto é pela totalidade histórica em que estamos inseridos. Afirma como a primeira, que a liberdade é um ato de decisão e escolha entre vários possíveis. Todavia, não se trata da liberdade de querer alguma coisa e sim de fazer alguma coisa.”

É possível ser livre? A liberdade é, de fato, condição para a humanização dos seres humanos? Liberdade é apenas uma questão de escolher entre o bem e o mal, o certo e o errado? Quem determina o certo e o errado?

Liberdade, na perspectiva de possibilidade, é condição imprescindível para os homens perceberem que na história, tanto a continuidade dos fatos, quanto as mudanças destes, são possibilidades concretas que se colocam como desafios à humanidade. Observa-se que no interior de cada conflito, de cada crise, há sempre possibilidades objetivas para mudar, para modificar e alterar o curso das coisas, dos acontecimentos, da história de cada um e da história de todos: “a humanidade, escreve Marx, jamais coloca a si mesmo problemas que não pode resolver, já que, olhando mais de perto se vê que o próprio problema só surge onde as condições materiais para a sua solução já existem, ou pelo menos estão em vias de se concretizarem” (CHESNAIS, 1997, p. 11).

Neste contexto, o avanço científico-tecnológico, alardeado como o coroamento pleno da civilização moderna, da forma como vem sendo utilizado produz um “falso processo civilizatório”. Na verdade, proliferam-se formas bárbaras de convívio.

5.3

BARBÁRIE

Vivemos num contexto permeado pela exclusão social, pela globalização massiva, pelo modelo capitalista que se expande mundialmente como processo civilizatório. Historicamente, alguns países, especialmente os europeus, outorgaram-se o papel de civilizadores, tendo por consequência a missão de “acabar com a barbárie”. Para isto poderiam invadir, dominar e aculturar os demais povos. Mas, o que é ser civilizado? E o que é ser bárbaro? Até que ponto a forma como historicamente estes termos foram utilizados serve para designar o que, “de fato”, é sinônimo de barbárie ou de civilização? Assim, faz-se necessário, inicialmente, conceituar estes termos. Sugerimos que você assista ao [Filme “Utopia e barbárie”](https://www.youtube.com/watch?v=brzyIJ27TAI).



INTERATIVIDADE: <https://www.youtube.com/watch?v=brzyIJ27TAI>

Iniciemos por sua semântica. Em sentido dicionarizado, (HOUAISS 2001) civilizado é ser bem educado, urbano e instruído; civilização reporta-se a um estado de progresso e cultura moral; o termo Bárbaro, por sua vez, é designado àquele sem civilização, rude, inculto, selvagem e cruel. Na Antiguidade, gregos e romanos usaram o termo bárbaro para designar todos os povos que viviam além das suas fronteiras e que possuíam uma cultura diferente daquela hegemonicamente imposta.

Evidencia-se que, historicamente, o grupo hegemônico, ou seja, aqueles que detêm o poder, são os que se consideram civilizados e que, os critérios para julgar os não civilizados passam a ser determinados por estes grupos. Sendo assim, sob esta ótica, bárbaro não é necessariamente o “cruel”, mas sim, o “diferente”.

Com o aprimoramento técnico, as intervenções das nações dominantes sobre as dominadas ganharam um requinte de crueldade, eficiência e rapidez sem precedentes, sendo possível afirmar que “nenhum século na história conheceu manifestações de barbárie tão extensas, tão massivas e tão sistemáticas quanto o século XX” (LOWY; BENSAD, 2000, p. 47). A história da humanidade pode ser contada a partir das históricas atrocidades cometidas em todo o globo pelas nações imperialistas em especial, na ânsia de encher seus cofres não tiveram e continuam não tendo nenhuma piedade, nenhum respeito para com os povos dominados. A ética e os princípios de humanidade (respeito, tolerância, diálogo, diversidade...) vem sendo convenientemente esquecidos, “trata-se de uma barbárie civilizada, isto é, conduzida pelos impérios coloniais economicamente mais avançados” (LOWY; BENSAD, 2000, p. 47).

Esta barbárie coletiva e socializada conduz a um estado de barbárie pessoal, manifestada no cotidiano através de pequenas ações que comprovam o estado de corrupção moral e ética dos sujeitos. Este fato evidencia-se não só nas sociedades economicamente exploradas, mas e principalmente nos países ricos, pois:

Modo de vida burguês, nas suas áreas mais desenvolvidas – e proclamadas exemplares pelos seus apologistas – vem engendrando um *ethos* em que o consumismo compulsivo se inscreve numa constelação ideal de alienação e individualismo; florescem o primitivismo, o intimismo, a agressividade e o cinismo desembuçados, apenas com verniz de “modernidade” (NETTO, 2000, p. 45).

Neste modelo de sociedade, no qual os meios de sobrevivência não são garantidos a todos, no qual o ter se sobrepõe ao ser e, conforme já citado, o individualismo e a competitividade são elementos naturais e necessários à conjuntura do mesmo, questiona-se: qual é a ética possível? Como delimitar princípios e parâmetros eticamente comprometidos com os valores humanitários? Ao pensarmos quais seriam os mecanismos, as possibilidades e os segmentos que poderiam contribuir, hoje, na promoção do processo civilizatório, com o intuito de afastar o homem da barbárie, precisamos, antes redefinir princípios e parâmetros éticos.

Reconhecemos que estamos imersos em uma crise. E crise, no sentido grego, significa ruptura. Com o que estamos rompendo? Estes momentos de crise ou de ruptura, ao mesmo tempo em que “exigem” dos seres humanos uma definição dos caminhos, das condutas e comportamentos que serão socialmente aceitos e aqueles que serão repudiados, não oferecem a clareza necessária para a tomada de decisão. Deste modo, não raro, a realidade se apresenta envolta numa cortina de fumaça que ofusca a visão. É o caminho da incerteza, da dúvida entre o novo (desconhecido, estranho) e o velho (já conhecido, seguro?). Isto gera um estado de morbidez paralisante, um sentimento de impotência frente as necessárias mudanças e tomadas de decisão.

Cada nação tem procurado desenvolver estratégias de sobrevivência e isto provoca novas crises, pois acirra a competitividade e lança as nações periféricas na arena das disputas internacionais, como é o caso dos países árabes. No interior das sociedades de todos os países, centrais ou periféricos, o capitalismo dá sinais de esgotamento. Suas consequências a muito ultrapassaram os limites econômicos e atingiram, as subjetividades humanas, banalizaram (fetichizaram) as relações, instituíram o culto ao dinheiro, ao poder, ao consumismo, à beleza.

No panorama atual é visível que para os pobres, os excluídos, bem como para os milhares de desempregados, este modo de produção já não interessa, pois para este, aqueles não existem. Quanto aos ricos, mesmo detentores de patrimônios invejáveis, estes já não conseguem viver em paz, seja pela pressão dos que nada possuem, mas insistem em sobreviver “ameaçando-os” permanentemente com sua miséria, seja pela desagregação do modelo de família burguesa que se destrói **impiedosamente**. Desta forma, o capitalismo implode e explode simultaneamente. Resultado: barbárie.



INTERATIVIDADE: Acesse para aprofundamento dados da realidade brasileira: <https://goo.gl/WRo67T>.

Estes antagonismos históricos entre as classes, estas diferenças descomunais acabam gerando formas de rompimento com o poder, com o modelo econômico e a

estrutura estabelecida. São momentos em que as sociedades atingem o seu “limite de tolerância”, e aí, acabam sempre, retomando Marx; Engels (1998, p. 4-5) “com uma transformação revolucionária ou com a destruição das classes em luta ” A história é testemunho vivo de que as sociedades podem criar níveis insuportáveis de exploração. Quando estes momentos chegam, não há medida paliativa que dê conta de sustentação. Neste contexto, quais são os indicadores de que uma sociedade está no “seu estado limite”, prestes a romper com as estruturas estabelecidas?

Deste modo, a ciência e a técnica presentes no mundo contemporâneo, responsáveis pela criação de inúmeros bens materiais, os quais facilitam a vida cotidiana dos seres humanos e que deveriam resultar num estágio avançado de “civilização”, têm, na verdade, conduzido a humanidade à “barbárie”, acenando para um destes momentos de rompimento, de saturação desta ordem, quando se constata que:

A abrangência do mundo desenvolvido reduziu-se de 33% da população mundial em 1900, para cerca de 15% em 1989. E se o capitalismo e a ordem burguesa ‘funcionam’ hoje para 15% da humanidade, a situação dos que não fazem parte desta minoria está mais longe ainda de depor favoravelmente para esta santa ordem social – a pobreza é a generalizada dominante que ela vem produzindo, como o atestam fontes indesmentíveis (NETTO, 2000, p. 43).

Estariam estes indicadores alertando para a proximidade de um “momento limite” e anunciando a necessidade de se construir um novo projeto social? Um projeto que considere todos os indivíduos, na sua condição humana, que busque incluir aqueles que vêm sendo alijados de todos os espaços sociais, culturais, educacionais e econômicos. Se nossa resposta for sim, precisamos nos preocupar com a formação destas novas gerações e neste caso nos serve de reflexão o pensamento da filósofa Hannah Arendt, quando nos provoca dizendo:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a reponsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2001, p.247).

Esta responsabilidade de que nos fala a autora é o desafio que se coloca a todos aqueles que decidem aventurar-se no mundo da educação. Todos aqueles que se predispõe a atuar junto às novas gerações precisam compreender o sentido desta fala tão importante de Arendt. Há um compromisso que assumimos no campo ético que deixa de ser uma escolha, um querer, simplesmente precisamos amar nossas

crianças a jovens ao ponto de nos constituirmos com referência e suporte para que se apropriem dos conhecimentos necessários para uma vida mais digna e feliz.

Como fechamento desta unidade, sugerimos que você ouça e reflita sobre a música paciência [Lenine](#).



INTERATIVIDADE: <https://www.youtube.com/watch?v=je-RTYbzoEk>.

6

EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE SOCIAL

INTRODUÇÃO

Nowhere man (1965)

Ele é um verdadeiro homem de nenhum lugar, sentado na terra de nenhum lugar, fazendo todos os seus planos de nenhum lugar, para ninguém.
Ele não tem um ponto de vista, não sabe para onde está indo, não será ele um pouco como eu e você? (...)
Ele é tão cego quanto pode ser, vê apenas o que quer ver. Homem de nenhum lugar, afinal de contas pode me ver?
(John Lennon / Paul McCartney)

A letra da música, escrita em 1965, nos instiga a uma profunda reflexão sobre o ser humano e a sua condição de “ver”, “sentir” e “VIVER” a “realidade”. Nos fala de um homem indiferente, alienado, sem visão crítica. Alguém que “está” simplesmente. Será que a música se adéqua aos nossos dias? Será que conhecemos pessoas com esta característica de “homem de nenhum lugar”?

Esta produção tem a intencionalidade de promover a reflexão acerca da diversidade no atual contexto da história. Identificando os elementos pertinentes a toda ordem de aceitação/negação das diferenças. Assim, como contextualizar o papel da Educação em meio a uma sociedade moderna, tecnológica, marcada pela diversidade econômica, política, cultural e social.

As percepções acerca do que comumente chamamos de “realidade”, em parte são construídas mediante as informações que são repassadas diariamente pelos meios de comunicação e redes sociais. As notícias destacadas no link Interatividade são representativas do que vem sendo noticiado cotidianamente pelos meios de **comunicação**.



INTERATIVIDADE: Atentado em boate é o pior massacre a tiros na história dos EUA. Disponível em: <https://goo.gl/dpNzXo>

Profissionais da comunidade preparam festa, para menino que não teve a presença de nenhum de seus convidados em sua festa de aniversário por ser autista. Disponível em: <https://goo.gl/CPRdyu>

Leidy Cordova, 37, com quatro de seus cinco filhos, mostra a única comida que tem em casa: um caso de farinha e um frasco de vinagre na geladeira quebrada, em Cumaná, na Venezuela. A Venezuela está em convulsão, causada pela fome. Disponível em: <https://goo.gl/E7yco7>.

O que estas notícias revelam? Um mundo em que a técnica avançou mais que as humanidades. São tempos nebulosos, permeados por atitudes e comportamentos que nos causam perplexidade. Tempos que configuram uma **nova barbárie**. Atitudes de violência e intolerância estiveram presentes em todos os tempos históricos, é verdade. Porém, que estas atitudes estejam tão presentes nos tempos atuais, nos causa espanto pelo fato de que em nenhum outro momento da História da humanidade desfrutamos de tão avançado nível científico tecnológico. Nas palavras de Adorno (1995, p.155)

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda a civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 1995, p. 155).



INTERATIVIDADE: <https://www.youtube.com/watch?v=IowPWTv5ad8->
Capitalismo cultura e barbárie –Profº. Dr. José Paulo Netto (UFRJ).

Esta contradição entre o elevado nível tecnológico em detrimento da miséria humana, deve nos provocar a reflexão e por certo, se ainda resta em nós um mínimo de humanidade, deve nos causar indignação. Há certa unanimidade entre os pensadores desse nosso tempo sobre o fato de que estamos vivenciando experiências únicas. Em nenhum outro momento da história, tantas, rápidas e radicais mudanças ocorreram. Este conjunto de mudanças e transformações atinge todos os aspectos da vida humana. Como refere Giddens (2002, p. 09), “as instituições modernas diferem de todas as formas anteriores de ordem social, quanto ao seu dinamismo ao grau em que interferem com hábitos e costumes tradicionais e a seu impacto global”. A globalização é a cortina de fundo. Com ela, não desmoronaram apenas fronteiras econômicas e políticas, mas, associada às novas tecnologias, tem sido responsável por mudanças significativas tanto nas relações sociais, econômicas, educacionais e do indivíduo consigo mesmo. É nesse contexto que se estruturam modelos de sociedade que de tão diversificadas possuem não uma, mas várias denominações: sociedades complexas, sociedade do conhecimento, pós-modernas, pós metafísicas e tantas outras denominações que lhes são atribuídas.

Pensar, projetar o futuro, tornou-se algo tão difuso e conflituoso que nas sociedades modernas a vida tem sido pautada no presenteísmo vulnerável e banal do cotidiano virtual, o que de certa forma coloca em risco tanto a cidadania participativa, quanto a democracia.

Democracia aqui entendida como o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos tem a vantagem de agregar democracia política e democracia

social, liberdade e justiça. Em outros termos resume os pilares da “democracia dos antigos” e da “democracia dos modernos”, a primeira tão bem explicitada por Benjamim Constant (1819) e Hannah Arendt (1965) como a liberdade para a participação na vida pública e a segunda associada ao ideal republicano e aos valores do liberalismo e da cidadania contemporânea, quais sejam, as liberdades civis e a solidariedade, a alternância e a transparência no poder (nesse caso específico, contra a arcana imperii de que fala Bobbio) o respeito à diversidade e o valor da tolerância. (BENEVIDES, 1996, p. 225.)

Há, outra situação desafiadora, a saber, o fato de que, neste emaranhado de situações, é impossível não reconhecermos os incontáveis e inegáveis avanços na área tecnológica, que em muito tem contribuído com a vida. Porém, contradição é a palavra que melhor se adéqua ao contexto.

Entendemos que a permanência e ou sobrevivência de um regime democrático exige certas condições e estas têm a ver com a formação, com a educação, tanto formal, quanto informal dos sujeitos. Para Nussbaum (2010, p. 264):

Es necesario enfatizar una cuestión desde el principio: el impacto de las instituciones en el desarrollo de los niños es profundo. Resulta crucial no creer que el desarrollo de niños ocurra en la “esfera privada” hasta que son ciudadanos adultos. En cada etapa de ese desarrollo es afectado, para bien o para mal, por leyes e instituciones. Las normas públicas de una sociedad respecto de asuntos de género, sexualidad y discriminación influyen en la vida de los progenitores y, por en la de sus hijos, de muchas maneras diferentes. Al madurar, estas normas afectan a los niños de un modo más directo (NUSSBAUM, 2011, p. 264).

A forma como os indivíduos pensam, e agem, é em grande parte resultado da formação recebida. A questão aqui é saber, então, para que se educa? Quais são os objetivos e intencionalidades subjacentes às práticas educativas na atualidade? Quem educa? O certo é que ninguém se torna um sujeito crítico, analítico e participativo, solidário, ético, honesto, sensato etc., ao acaso. Estas atitudes pressupõem uma educação que fomente e estimule o desenvolvimento de tais atitudes.

6.1

O PARADIGMA DA DIVERSIDADE NA SOCIEDADE ATUAL

Consideremos o que está escrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos:

“Artigo 1 – Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

E o Artigo 18 afirma que: “Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular (ONU, 1948).

Estes dois artigos representam o sentido do **respeito à diversidade**. Significa reconhecer que não somos iguais e que temos direito a diferença. Pois cada um de nós é uma pessoa única e que se transforma permanentemente. Existe uma singularidade própria de cada ser, que nos torna especiais e únicos.



INTERATIVIDADE: https://www.youtube.com/watch?v=d_gLi-JlviA entrevista Maria Tereza mantoan.

www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1416 – ler entrevista com Mantoan.

No entanto, os seres humanos têm demonstrado não saber lidar com o “outro”, com o diferente, principalmente quando este outro está fora do “padrão normal”. Quando se apresenta com algum transtorno físico ou emocional, quando se apresenta com uma preferência sexual fora dos parâmetros da “moral e dos bons costumes”, quando se apresenta de cor negra ou parda, quando não tem dinheiro para ter uma boa casa, um bom carro, pois às vezes nem sequer o alimento diário consegue ter. Ou então quando simplesmente “pensa” de forma diferente, quando tem uma crença diferente, uma cultura diferente. A pergunta é: quem são os diferentes? Quem são os grupos que compõe a diversidade e que estão sujeitos a toda ordem de violência, seja física ou verbal: No rol de movimentos e grupos sociais que demandam políticas de inclusão social encontram-se crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, pessoas com deficiência, povos indígenas, populações negras e quilombolas, ciganos, ribeirinhos, varzanteiros, pescadores, entre outros.

Como podemos ver são muitos os sujeitos da diversidade. Por isso, se torna tão importante a compreensão de que todo desrespeito e intolerância a diversidade advém de uma forma etnocêntrica de ver e julgar o outro, ou seja, uma forma de ver e julgar a partir do seu próprio mundo, negando tudo que não se adapta ou adéqua a este mundo particular e pretensamente certo e único. Sendo que tudo e

todos que se apresentam de um jeito diferente, precisam ser negados, combatidos e muitas vezes até exterminados.

Quando referimos a questão da diversidade, imediatamente somos levados a refletir sobre um conjunto de termos que se associam a todas as condutas e práticas de resistência e negação à diversidade. A seguir, uma breve caracterização de termos com seus conceitos, significados e sinônimos, a fim de compreendermos o universo que cerca esta questão. Entre os termos mais comumente usados para compreender este contexto temos (SIGNIFICADOS.COM.BR):

a) **Discriminação:** É um substantivo feminino que significa **distinguir** ou **diferenciar**. No entanto, o sentido mais comum desta palavra aborda a discriminação como **fenômeno sociológico**. A discriminação acontece quando há uma atitude adversa perante uma característica específica e diferente. Uma pessoa pode ser discriminada por causa da sua raça, do seu gênero, orientação sexual, nacionalidade, religião, situação social, etc. Uma atitude discriminatória resulta na destruição ou comprometimento dos direitos fundamentais do ser humano, prejudicando um indivíduo no seu contexto social, cultural, político ou econômico;



INTERATIVIDADE: <https://www.significados.com.br>

b) **Estereótipos:** Consiste na generalização e na atribuição de valor (na maioria das vezes, negativo) a algumas características de um grupo, reduzindo elas e definindo os “lugares de poder” a serem ocupados. É uma generalização de julgamentos subjetivos feitos em relação a um determinado grupo, impondo-lhes o lugar de inferior e o lugar de incapaz, no caso dos estereótipos negativos (BRASIL, 2009);

c) **Indiferença:** Ausência de interesse falta de consideração, desrespeito aos sentimentos, dores, necessidade se opinião do outro. Indiferença é sinônimo de: apatia, displicência, insensibilidade, impassibilidade, frieza, desprezo, desinteresse, desapego, desamor, inércia, etc.

d) **Racismo:** Racismo é a **discriminação social** baseada no conceito de que existem diferentes raças humanas e que uma é **superior às outras**. Esta noção tem base em diferentes motivações, em especial as características físicas e outros traços do comportamento humano. Consiste em uma atitude depreciativa e discriminatória **não baseada em critérios científicos** em relação a algum grupo social ou étnico. Sinônimos de racismo: desprezo, marginalização, segregação, preconceito, injustiça, hostilidade, discriminação, desigualdade, violência;

e) **Preconceito:** é um **juízo pré-concebido**, que se manifesta numa **atitude discriminatória**, perante pessoas, crenças, sentimentos e tendências de comportamento. É uma ideia formada antecipadamente e que não tem fundamento sério. O preconceito pode acontecer de uma forma banal, até um pensamento, por exemplo: que feio, que gorda, que magro, como é burro este negrão. Há um sentimento de impotência quando se pretende mudar alguém com forte preconceito. O preconceito racial está relacionado com conceitos como **homofobia**, **xenofobia**, entre outros muito debatidos na atualidade.



TERMO DO GLOSSÁRIO: "Homofobia significa aversão irreprimível, repugnância, medo, ódio, preconceito que algumas pessoas, ou grupos nutrem contra s homossexuais, lésbicas, bissexuais e transexuais. Etimologicamente, a palavra 'homofobia' é composta por dois termos distintos: homo, o prefixo de homossexual; e o grego *phobos*, que significa 'medo', 'aversão' ou 'fobia'. O indivíduo que pratica a homofobia é chamado de homofóbico". Fonte: Site Significados. Disponível em: <https://goo.gl/r1ceiC>.



TERMO DO GLOSSÁRIO: "Xenofobia significa aversão a pessoas ou coisas estrangeiras. O termo é de origem grega e se forma a partir das palavras *xénos* (estrangeiro) e *phóbos* (medo). A xenofobia pode se caracterizar como uma forma de preconceito ou como uma doença, um transtorno psiquiátrico. O preconceito gerado pela xenofobia é algo controverso. Geralmente se manifesta através de ações discriminatórias e ódio por indivíduos estrangeiros. Há intolerância e aversão por aqueles que vêm de outros países ou diferentes culturas, desencadeando diversas reações entre os xenóforos". Fonte: Site Significados. Disponível em <https://www.significados.com.br/xenofobia>.

f) **Bullying**: Palavra de origem inglesa que significa “intimidação”. O termo é uma derivação de *bully* que, por sua vez, significa “valentão”. *Bullying* ficou conhecida, então, como as formas de atitudes agressivas – sejam elas verbais ou físicas – que acontecem sem aparente razão ou motivação clara. No Brasil, usamos o termo para designar situações de agressões ou implicâncias intencionais feitas, constantemente, nas escolas, por um aluno – ou grupo – contra um ou mais colegas. Sinônimos de *Bullying*: intimidação, bolinagem, molestação, rejeição, intolerância, conspiração, perseguição.

Existem outros termos que fazem parte deste Universo, porém para nossa intencionalidade, qual seja, de compreendermos a importância e identificar o significado destas palavras, fazendo disso um elemento motivador para nossa compreensão, análise e reflexão acerca das atitudes e comportamentos percebidos e, por que não dizer vivenciados muitas vezes por nós mesmos, de forma que possamos repensar as formas de convivência atualmente. Pois, como já dizia Sócrates na antiga Grécia “Uma vida não examinada não merece ser vivida”.



SAIBA MAIS: Para saber mais sobre os conceitos de estereótipo, discriminação e etnocentrismo, consulte o material Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2009), disponível em: <https://goo.gl/khv7LV>.

O que se verifica no atual contexto social é que estes “valores” passam por uma espécie de reavivamento, ou seja, atitudes e comportamentos que pareciam ter ficado como memória histórica reaparecem no cenário, com traços ainda mais cruéis e desumanos. Duas teorias que defendem a superioridade de uma raça sobre outra, o **Nazismo** e o **Fascismo**, parece reacenderam suas chamas e surgem novos adeptos a estas ideias a cada dia.



TERMO DO GLOSSÁRIO: "Nazismo foi uma política de ditadura que governou a Alemanha entre 1933 e 1945, período que também ficou conhecido como Terceiro Reich, liderado por Adolf Hitler. A ideologia política do nazismo surgiu após a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), com a Alemanha destruída economicamente e humilhada por ter perdido a guerra. Neste cenário, surge um sentimento de revolta entre os alemães, que culpavam o governo pela situação do país e exigiam mudanças drásticas". Fonte: Site Significado. Disponível em: <https://www.significados.com.br/nazismo/>.



TERMO DO GLOSSÁRIO: "Fascismo é um regime autoritário criado na Itália, que deriva da palavra italiana fascio, que remetia para uma "aliança" ou 'federação'. Originalmente o fascismo foi um movimento político fundado por B. Mussolini em 23 de Março de 1919 e no seu início era composto por unidades de combate (fasci di combattimento). O fascismo foi apresentado como partido político em 1921. Desde essa altura, a palavra 'fascista' é usada para mencionar uma doutrina política com tendências autoritárias, anticomunistas e antiparlamentares, que defende a exclusiva autossuficiência do Estado e suas razões. Trata-se de um movimento antiliberal, que atua contra as liberdades individuais". Fonte: Site Significados. Disponível em: <https://www.significados.com.br/fascismo>.

A Escritora [Marcia Tiburi](#), na obra “Como conversar com um Fascista” nos alerta para um novo tipo de Fascismo. Ele não se apresenta como nos tempos de Hitler e Mussolini, com um exército fardado e bem treinado. Não. Nos dias atuais este fascismo se manifesta nas ações cotidianas, de violência tanto física quanto simbólica, no desprezo, na soberba, no individualismo exacerbado, na competitividade, na repugnância e na grosseria, entre tantas outras atitudes que estão presentes em todos os lugares, classes e situações. O resultado disso são vidas regidas pela insegurança, medo, violência, stress, tristeza, desencanto, desesperança, depressão e solidão.



SAIBA MAIS: Para saber mais sobre Novo Fascismo sugere-se a leitura do livro “Como conversar com um fascista” de Marcia Tiburi e assistir ao vídeo "Como conversar com um fascista", disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R71v-akXmxA>

Por isso conforme consta nas Diretrizes curriculares Nacionais (2013, p. 16):

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõe

a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas.

Se é inadiável a tarefa de trazer ao debate os princípios e práticas da inclusão, a educação, as escolas, se constituem em um dos espaços mais propícios para implementar este debate e as discussões acerca das políticas públicas que vêm sendo criadas. Pois desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia.

6.2

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE

A escola é direito de todos. Esta frase inquieta muitos professores quando constatarem em suas salas de aulas a realidade da diversidade humana. A herança da educação tradicional faz com que alguns profissionais de educação mantenham o desejo de nivelar seus alunos dentro de padrões “normais”, ou seja, que sejam crianças educadas, gentis, inteligentes, dóceis, comportadas, bem alimentadas, perfeitas, e acima de tudo obedientes. Falar em Inclusão significa aceitar que temos nas escolas crianças completamente diferentes deste ideal. Sejam portadoras de necessidades especiais ou portadoras de condutas e comportamentos especiais. As propostas de inclusão social trazem à tona uma discussão à cerca de outros papéis sociais, assim como novas formas de organização das escolas, visando um olhar diferenciado às singularidades humanas. Sendo assim, torna-se pertinente a seguinte reflexão:

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado. (BRASIL, 2013, p. 16)



INTERATIVIDADE: Inclusão...o que as escolas precisam mudar?
<https://www.youtube.com/watch?v=ieasHdgWDJA>

Com relação às crianças com necessidades especiais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no 9.394/96 (Brasil, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. O capítulo 5 da LDB 9.394/96 trata somente de aspectos referentes à **Educação Especial**. Entre os pontos especificados, o art. 58. § 1º diz que, sempre que for necessário, haverá serviços de apoio especializado para atender às necessidades peculiares de cada aluno portador de necessidades especiais.

Torna-se imprescindível [uma nova visão sobre o que de fato queremos fazer com a escola](#), como educadores, “A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador” (BRASIL, 2013, p. 16) Sendo assim precisamos compreender que ao invés de adestrar, instruir mecanicamente os alunos, o foco deveria estar em um tipo de formação que os auxilie a perceber-se como seres que pertencem a um todo, a um complexo de coisas, situações, lugares, espaços diversificados, e que, eles podem transitar por outros países, outras culturas, obter outras vivências, torna-se cidadãos do mundo, na medida que desenvolvam uma consciência universal e, portanto, mais humanizada, solidária e igualitária. Assim, nos diz Nussbaum (2010, p.77-78):

Quando se le preguntó al antiguo filósofo griego Diógenes de dónde venía, el respondió: “Soy un ciudadano del mundo”. Con esto quiso decir que se negaba a definirse simplemente por sus orígenes locales y por su calidad de miembro de un grupo, asociaciones básicas con las que un varón griego convencional construía su imagen. Insistió en definirse en función de aspiraciones y preocupaciones más universales. Los estoicos que siguieron su ejemplo desarrollaron más plenamente su imagen de kosmopolítés, o ciudadano del mundo, argumentando que, en efecto, cada uno de nosotros habita en dos comunidades: la comunidad local de nuestro nacimiento y la comunidad del razonamiento y aspiraciones humanas, que “es en verdad grande y en verdad común”. Es en esta última comunidad, fundamentalmente, donde se encuentra la fuente de nuestras obligaciones morales y sociales. Respecto de valores morales fundamentales tales como la justicia, “ deberíamos considerar a todos los seres humanos como nuestros conciudadanos y habitantes de la misma localidad (NUSSBAUM, 2010, p. 77-78).



INTERATIVIDADE: <https://www.youtube.com/watch?v=kji7wrGCKW4>

Respeito e igualdade estão entre os elementos mais importantes, segundo Nussbaum para uma sociedade democrática. Porém, a mesma reconhece que não há uma sociedade perfeita, todas giram em torno do maior ou menor grau que estes valores são manifestados. Por isso, considera que existe um choque de civilizações, “En efecto ninguna sociedad es pura. El “choque de civilizaciones” constituye un elemento interno de todas ellas: siempre existen algunas personas que están dispuestas a vivir con las demás en condiciones de respeto mutuo y reciprocidad, y otras que se reconfortan con la dominación” (NUSSBAUM, 2010, p. 54).

Hoje, com a informática e as redes sociais, as distâncias, de certa forma, foram encurtadas. Podemos nos comunicar instantaneamente com pessoas de várias partes do mundo. Porém, este encurtamento das distâncias se contrapõe a um

distanciamento marcado pelas diferenças, pela intolerância, pela disputa. O que necessitamos, na verdade, é desenvolver a sensibilidade para com o outro. Segundo Nussbaum (2010, p.88):

En otras palabras, no tenemos que renunciar a nuestras particulares inclinaciones e identificaciones, ya sean nacionales, étnicas o religiosas; más bien, deberíamos trabajar para hacer que todos los seres humanos formen parte de nuestra comunidad de diálogo y de preocupaciones, mostrando respeto por lo humano donde quiera que se dé, y permitiendo que ese respeto marque los límites de nuestras políticas nacionales e locales (NUSSBAUM, 2010, p.88).

Segundo Nussbaum (2012), para que os cidadãos cultivem sua humanidade, é necessário que além de “ver-se a si mesmo”, sintam-se vinculados aos demais com os quais se identifiquem pelas mesmas preocupações e necessidades. Em nosso entendimento este seria o verdadeiro sentido da “aldeia global”. A terra, as nações, as diferentes nacionalidades e culturas, apesar de suas diversidades, de suas diferenças, encontrando o ponto que une a todos, o ponto que nos faz diferentes e iguais ao mesmo tempo: nossa humanidade.

Los ciudadanos que cultivan su humanidad necesitan, además, la capacidad de verse a sí mismos no sólo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación. El mundo a nuestro alrededor es ineludiblemente internacional (NUSSBAUM, 2012, p.29).

A partir destes pressupostos, com relação à educação, questiona-se, então: sob quais [princípios que deveriam nortear o ensino](#) que fazemos hoje, especialmente nas escolas de Educação Básica, caso tivéssemos a preocupação em avançar, superando modelos de Educação de caráter economicista, e intencionássemos por uma educação plena de cidadania, comprometida com os preceitos de uma sociedade democrática, igualitária, com respeito as diversidades? Sob quais bases deverá sustentar-se uma formação cujo propósito maior seja a sensibilização dos sujeitos para as questões elementares de nossa humanização as que envolvem a todos, independente e raça, nação, credo, cor ou profissão? Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é

preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção 'transgressora', porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p. 25).

 INTERATIVIDADE: <https://goo.gl/Q5OhD9>

Entendemos que uma educação voltada para a cidadania democrática, para a solidariedade e igualdade, tem mais a ver com a formação de atitudes, virtudes, valores e comportamentos do que com a aquisição de conteúdos propriamente ditos, nos quais por vezes, dependendo da forma como são trabalhados não fazem qualquer sentido para a formação integral das novas gerações. Assim, diz Nussbaum (2010, p. 20)

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo (NUSSBAUM, 2010, p.20).

Se a preservação da Democracia como forma de vida está por um fio, significa que os seres humanos na sua condição humana também estão por um fio, em um dilema que nos coloca entre o caos e a luta pela preservação da vida. Respeitar a humanidade de cada um, suas particularidades, suas individualidades é um dever e um direito. Então, é pertinente que como educadores tenhamos a consciência de pensar uma escola, cidadã e democrática, pois:

Todo ser humano é único, irrepetível, singular. Mesmo nas relações de máxima alienação, quando o ser humano parece se anular totalmente nos estereótipos fetichizados, padronizando-se segundo critérios de normalidade ditadas pelas relações alienadas, ainda assim cada ser humano continua a ser um indivíduo (DUARTE, 1993, 150-151).

Os professores precisam ser os primeiros a refletir sobre o quanto de preconceito, racismo e discriminação carregam dentro de si. O quanto se deixam influenciar em seus pensamentos e atitudes por uma visão estereotipada da vida, do mundo, do outro, de seus alunos, “a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo

e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (ARENDT, 2001, p. 239).



SAIBA MAIS: Sugere-se a leitura do capítulo 5 – A crise na Educação da obra “Entre o Passado e o Futuro” de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Neste sentido, entendemos que hoje duas características são imprescindíveis aos professores: Consciência e sensibilidade. Isto significa um empenho que demanda auto formação, ou seja, uma busca por compreender criticamente o mundo em que estamos inseridos. Isso exige esforço constante na busca de novos conhecimentos, de atitudes contrárias à indiferença. Que sejam sensíveis ao ponto de compreender que a condição vivida pelas novas gerações é consequência de uma “herança pobre” que foi deixada pelas gerações que os antecederam. Sensibilidade para perceber, conviver e entender a complexidade de situações que envolvem a todos e para as quais não existem respostas prontas, nem simples. É um tempo que precisamos reaprender a conviver em paz, de forma harmônica, ética e respeitosa. Esta é a nobre tarefa da educação, seu maior legado e contribuição neste contexto histórico, por isso, não se pode imaginar o futuro sem educadores.

Tais reflexões nos colocam frente ao compromisso e responsabilidade que repousa sobre os educadores. Pois, como nos diz Arendt (2001), uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada a reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, é uma experiência que acontece no e com o cotidiano no qual os sujeitos sociais, fazendo parte do mundo, constroem conhecimentos na relação intersubjetiva, na participação nas instituições e a partir dos artefatos materiais e simbólicos que permeiam a(s) comunidade(s) em que o sujeito atua.

Todos influenciam, de alguma maneira, com maior ou menor intensidade na cultura de sua geração, aceitando, rechaçando ou modificando o que outros passaram, ressuscitando ou reposicionando o que foi-lhes dado anteriormente. A aprendizagem é uma atividade sociocultural que implica movimentos do sujeito inserido em uma comunidade e num processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e prática, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes. Há, portanto, uma simetria entre desenvolvimento individual e desenvolvimento ou transformação coletiva e histórica, de modo que os indivíduos contribuem à cultura e a cultura contribui no desenvolvimento dos indivíduos.

A Educação não é apenas um processo de transmissão de cultura, nem a escola está a serviço unicamente de um processo que objetiva incutir determinada ideologia nas mentes ou um instrumento de dominação nas mãos de uma determinada classe social (podem atuar desta maneira, mas não necessariamente), mas fazem parte de um processo dinâmico sociocultural dialético de tensão constante entre reproduzir o já existente e gerar o novo. Ao mesmo tempo que precisamos reconhecer que a transmissão institucional ou informal do conhecimento e de práticas culturais “não é o resultado de uma seleção neutra, mas a sedimentação de uma tradição seletiva, em que outras possibilidades acabaram descartadas”, também temos que considerar que ele “não é um produto homogêneo, em que um mesmo conteúdo é transmitido de um mesmo modo a todas as classes e grupos sociais” (SILVA, 1992, p. 62), e que as pessoas não recebem simplesmente os materiais simbólicos e culturais tais como são transmitidos.

A aprendizagem é construída culturalmente e reflete o embate dessas forças, resultando na produção de sujeitos, identidades sociais e na transformação da cultura. Sobretudo, os sujeitos são “produtores culturais e as práticas pedagógicas deveriam privilegiar a organização de experiências através das quais os estudantes pudessem vislumbrar o caráter socialmente construído de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores” (COSTA, 2003, p. 58). Desta forma, não é pela natural existência de determinantes culturais, estruturais ou mecanismos de controle e transmissão que os sujeitos submeter-se-ão a eles sem algum tipo de reação.

A escola, nesta perspectiva, não transforma diretamente a sociedade, mas instrumentaliza os sujeitos que, na prática social, realizam o movimento de transformação, negociação de sentidos e produção da cultura. Isto é, a escola tem a especificidade de, do ponto de vista da formação humana, garantir a apropriação de elementos

da cultura que se transformem, e, na prática social, oferecer instrumentos de compreensão da realidade e posicionamento crítico frente a ela.

Diante das reflexões e propostas apresentadas, é possível inferir que uma educação para a democracia é possível, mas demanda um projeto de democracia que a sustente, um propósito educativo que represente aquilo que determinada sociedade almeja para a formação de seus cidadãos. Pensar em uma educação democrática e para a democracia em tempos tão conturbados se assemelha a uma utopia, mas para que servem as utopias se não for para alimentar sonhos e proporcionar reflexões que possam se concretizar e transformar, por exemplo, o fazer educativo tornando-o um processo vivo de construção de valores morais e éticos, disseminadores de ideais democráticos?

Para colocar em marcha uma proposta de educação para a democracia, é imprescindível que esta se constitua como um objetivo pedagógico, tanto da escola, como num projeto maior de educação para a nação, estabelecendo-se fazeres intencionalmente direcionados a consecução desse propósito. A simples menção de processo educativo democrático não torna efetivo o fazer democrático, é uma questão que necessita ser incorporada culturalmente, de modo que a comunidade escolar se sinta parte de um processo, membros ativos da construção do coletivo.

Mesmo a escola tendo perdido um pouco de seu prestígio ou a crença que nela outrora fora depositada como mecanismo de transformação social, ainda é o espaço privilegiado para fazer, debater e projetar a Educação, por meio da definição de objetivos pedagógicos que estejam voltados para a construção de uma sociedade mais tolerante, menos individualista e cultivadora de valores humanos conectados com os ideais de promoção do bem-estar social de todos os indivíduos, minimizando as divisões sociais de classe.

Essa esperança depositada na escola tem sua razão de ser, pois se trata da instituição oficial na qual os sujeitos se inserem muito jovens e onde constroem sua educação formal. No espaço escolar são travados debates, surgem e se dissipam conflitos de toda espécie, aprende-se a utilizar os argumentos do conhecimento, inteligência e bom senso, para solucioná-los.

O desenvolvimento da sociedade depende das capacidades e ações de seus membros, mas as ações humanas encontram-se afastadas dos valores que nos são caros. O modelo de vida dos indivíduos é materialista e traz implicações em diversas esferas da convivência. O desenvolvimento de um pensamento reflexivo um processo lento, daí a necessidade de incorporar lenta e gradualmente valores e práticas que ensejem mudanças culturais de convivência.

O acesso à Educação foi ampliado nas últimas décadas e se aproxima da universalização, o que aumenta a responsabilidade do processo escolar, dado que um novo cenário educacional está sendo construído. Uma vez garantido o acesso, é necessário construir ou transformar o processo de educação formal, pautado em valores e práticas que motivem a construção de uma sociedade democrática de fato, capaz de dialogar sobre seus dilemas e adversidades, buscando soluções que gerem bem-estar coletivo, dando sentido à convivência em sociedade.

Considerando a velocidade das mudanças no âmbito da Sociedade do Conhecimento, os alunos precisam estudar de forma mais comprometida, voltados para uma sólida formação profissional, dentro de um contexto de planejamento de

carreira. A construção do perfil de um aluno de Educação Superior (no seu caso, como aluno do Curso de Licenciatura em Computação) precisa ser estimulada pela Instituição de Ensino, por meio da realização de oficinas de inserção do acadêmico ao ambiente universitário e eventos em que os alunos possam ter contato com profissionais atuantes no mercado e egressos que tenham se destacado, para que os mesmos possam apresentar aos alunos sugestões de como estudar e desenvolver suas carreiras. Os docentes precisam revisar suas metodologias de ensino e não utilizar apenas a aula expositiva como único recurso didático. Para Demo:

Aula como didática central pode ser considerada hoje como o disparate mais ostensivo e inábil do professor, porque tende a colocar no centro da aprendizagem o seu avesso: em vez de procedimentos reconstrutivos, prefere procedimentos instrucionistas; aula, em si, é apenas suporte da aprendizagem, nunca necessariamente aprendizagem como tal (DEMO, 2005, p. 38).

O professor precisa estar em constante processo de formação, em constante aprendizado. Demo coloca que “quem não estuda, não tem aula para dar. Quem estuda, cuida que o aluno estude” (2004, p. 37). “A profissão de professor será cada vez mais valorizada, por conta da sociedade intensiva de conhecimento e, mais ainda, por conta do direito de aprender” (DEMO, 2005, p. 31).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, L. M. A identidade cultural na teoria educacional contemporânea. **Revista Tempos e Espaços em Educação**/ Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-Graduação em Educação. — Vol. 01, n.1 (2008). -- São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2011.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

ANDERSON, P. **O fim da história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** 6.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

ARAÚJO, T. J. M. A teoria platônica da reminiscência poderia dirimir o conflito entre construtivismo e inatismo? **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 21, n. 3: p. 350-376, dez 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/viewFile/6424/5940>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **A condição humana**. 8. ed. São Paulo: Forense Universitária, 1997.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARISTÓTELES. **A política/Aristóteles**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BÁRCENA, F. **El Aprendiz Eterno: Filosofía, Educación y El arte de vivir**. Miño y Dávila: Madri, 2012.

BASTOS, L. M. Filosofia e educação: autonomia e paideia platônica. **Polyphonía**, v. 23/2, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/viewFile/33915/17943>>. Acesso em: jan. 2017.

BAZARRA, L.; CASANOVA, O.; UGARTE, J. G. **Ser Professor e Dirigir Professores em Tempos de Mudança**. São Paulo: Paulinas, 2006.

- BENEVIDES, M. V. **Educação para a Democracia**. Lua Nova (online) 1996.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRAGA, A. M. Reflexões sobre a superação do conhecimento fragmentado nos cursos de graduação. In: L, D. **Pedagogia Universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior**. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n 9.394 de 20 de dezembro de 1996 In: Secretaria municipal de educação de Concórdia.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. V. I.
- BRASIL ESCOLA. **Facebook na sala de aula**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/facebook-na-sala-aula.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2016.
- BRENELLI, R. P. **O Jogo como Espaço para Pensar: A construção de noções lógicas e aritméticas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.
- BRUNER, J. **A cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BUZZI, A. **Introdução ao Pensar: O Ser, o Conhecimento, a Linguagem**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CANAL DO ENSINO. **100 Maneiras de usar o Facebook em Sala de Aula**. Disponível em: <<http://canaldoensino.com.br/blog/100-maneiras-de-usar-o-facebook-em-sala-de-aula>>. Acesso em: nov. 2016.
- CARRETERO, M. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CARVALHO, J. C. P. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, n 1. , v. 1, p. 181-186, ago. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/14.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

CASTANHO, S. Globalização, Redefinição do Estado Nacional e Seus Impactos In LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

CENCI, A. V.; MARCON, T. Sociedades Complexas e Educação: individualização e socialização. In.: **Anais**. V Seminário Nacional Sociologia & Política. Maio de 2014, Curitiba – PR.

CHALITA, G. **Vivendo a Filosofia**. São Paulo: Atual, 2004.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo, SP: Ática, 2004;

CHESNAIS, F. O capitalismo de fim de século In COGGIOLA, Osvaldo (org.), **Globalização e Socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. In.: **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

COSTA, E. V.; LYRA, M. **Como a mente se torna social para Bárbara Rogoff?** A questão da centralidade do sujeito. In.: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a17v15n3.pdf>. Acesso em: jul. 2015.

COTRIM, G. **Fundamentos da Filosofia**: para uma geração consciente. São Paulo: Saraiva, 1986.

COWAN, J. **Como ser um Professor Universitário Inovador**: reflexão na ação. Traduzido por Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes**: Emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DALBOSCO, C. A. **Pragmatismo, teoria crítica e educação**: ação pedagógica como mediação de significados. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DEAQUINO, C. T. E. **Como Aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DEMO, P. **Aprendizagem no Brasil**: ainda muito por fazer. Porto Alegre: Mediação, 2004a.

_____. **Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

- _____. Universidade, Aprendizagem e Avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 1979.
- DIAS, R. C. P. Resenha: Modernidade e Identidade. In: **Psicologia & Sociedade**, 17 (3), 80-81; set/dez: 2005. UFMG.
- DUARTE, N. **A individualidade para -si- contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. São Paulo: Autores Associados, 1993.
- DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo**. São Paulo: Autores Associados, 2000a.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. São Paulo: Autores Associados, 2000b.
- DRUMMOND, T. **Elixirs for your memory**. Time. September, 13, 1999.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- EVANGELISTA, J. E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FIDALGO, Z. **Psicologia Cultural e Desenvolvimento Humano**: Um encontro com Barbara Rogoff. In.: Revista Análise Psicológica (2004), 1 (xxii). Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a02.pdf>. Acesso em: jul. 2015.
- FRANCO, S. R. K. **O Construtivismo e a Educação**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- _____. **A sombra desta Mangueira**. São Paulo, SP: Olho d'água, 2005.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. (org.) **Educação e crise do trabalho perspectivas de final de século**. 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- GAARDER, J. **O Mundo de Sofia**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.
- GADOTTI, M. **Educação e poder**. São Paulo: Cortez, 1983.
- GAMBO, S. S. **Fundamentos para la investigación educativa**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério, 1998.

GARDER, H. **Estruturas da Mente: A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994a.

_____. **A Criança Pré-Escolar: Como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

_____. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

GASPARIN, J. LZ. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

GENTILLI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILLO, P.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GENTILLI, P. Como reconhecer um governo Neoliberal? Um breve guia para educadores. In SILVA, Luis Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de. **Reestruturação Curricular**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GIDDENS, A. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

_____. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

_____. **Sociologia**. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade ética e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

GOMES, R. **Crítica da razão Tupiniquim**. São Paulo: Editora FTD, 1990.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1981.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em GRAMSCI**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HEIDEGGER, M. **Que é Isto – A Filosofia**. In.: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HOBSBAWN, E. J. **A era das revoluções**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **A era dos extremos.** São Paulo: Schwarcz, 1999.

_____. **A era do capital.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **A era dos impérios.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **O novo século.** São Paulo: Schwarcz, 2000.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IANNI, O. **A era do globalismo.** 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

JOAQUIM, B. S. **O facebook como extensão da sala de aula: como alunos do ensino médio compartilham conhecimento no ciberespaço? II Seminário de Pesquisa da FESPSP.** São Paulo: Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.fespsp.org.br/seminario2013/artigos/IIseminario-Pesquisa_BrunoJoaquim.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KURZ, R. **O colapso da modernização.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

LÉVY, P. **A Máquina Universo: criação, cognição e cultura informática.** Porto Alegre: ArtMed, 1998

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1999.

LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação.** São Paulo: Autores Associados, 2001.

LORENZI, F.; SILVEIRA, S. R. **Desenvolvimento de Sistemas de Informação Inteligentes.** Porto Alegre: UniRitter, 2011.

LOWY, M.; BENSARD, D. **Marxismo Modernidade e Utopia.** São Paulo: Xamã, 2000.

LOWY, M. **Ideologias e ciência social – elementos para uma análise marxista.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LYRA, E. **A Filosofia no Século XXI.** Disponível em: www.portalcienciaevida.com.br. p.64-73.

MACHADO, I. J. R.; AMORIM, H.; BARROS, C. R. **Sociologia hoje.** São Paulo: Ática, 2013.

MAIS, D. et al. Willis: **Aprendendo a ser trabalhador**. In.: Revista Mediações. Londrina, v.5, n.2, 2000. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/.../7780. Acesso em: 15 jul. 2015.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCUSE, H. **Cultura e sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

_____. **Manuscritos econômico – filosóficos**. São Paulo: Marin Claret, 2001.

MENSONÇA, E. P. **O Mundo precisa de Filosofia**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

MÉSZÁROS, I. **A necessidade do controle social**. 2.ed. São Paulo: Ensaio, 1993.

MORAIS, R. **Educação em tempos obscuros**. São Paulo: Cortez, 1991.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, A. S. A. As relações de poder na Escola: O canto da contestação na musica Another brick in the wall, de Pink. In: **Anais do IV Colóquio Internacional Cidadania Cultural: diálogos de gerações**. Campina Grande: Editora EDUEPB, 2009. Disponível em: <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgli/download/publicacaoonline/literaturaecienciashumanas/23_.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

NASCIMENTO, A. D. Educação e Comunicação: diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão. In.: **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NUSSBAUM, M. C. **Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades**. Buenos Aires: Katz, 2010.

_____. **Los Limites del patriotismo. Identidad, pertenencia Y “ciudadania mundial”**. Barcelona: Paidós, 2012.

PAIVA, V. **Filosofia: Encantamento e Caminho – Introdução ao exercício do Filosofiar**. São Paulo: Paulus, 2002.

PECHI, D. **Como usar as redes sociais a favor da aprendizagem**. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/240/redes-sociais-ajudam-interacao-profesores-alunos>>. Acesso em: novembro, 2016.

PETITAT, A. **Produção da escola/Produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTA, M. M. **Entrevista com Paul Willis**. In.: Tempo Social, Revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2. São Paulo: 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a14v17n2.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PONCE, A. **Educação e luta de Classes**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia**. São Paulo: PAULUS, 1990. Vol I.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15. ed. São Paulo: Autores Associados, 1998.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANFELICE, J. L.; SAVIANI, J. L.; LOMBARDI, J. C. (orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, Globalização e Educação In LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Globalização, Pós-Modernidade e Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica**. [S.l.]: Secretaria do Estado da Educação, 2014.

SANTOS, M. **Fim de século e Globalização**. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.

SANTOS, G. A. **Universidade formação cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, L. M. **Invertendo a Sala de Aula usando o Facebook: inovando experiências na disciplina de Didática na Matemática**. V. 39, nov. 2013. Prêmio Rubens Murilo

Marques 2013: Fundação Carlos Chagas, São Paulo: FCC/SEP, 2013. Acesso em: 12 nov. 2016.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 33.ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações** 7.ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: SANFELICE José Luiz; SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. **Reestruturação curricular**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVA T. T. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In PABLO, A. A.; GENTILLI; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo Qualidade Total e Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em Educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Ates Médicas, 1992.

SILVEIRA, S. R. **Formação de Grupos Colaborativos em um Ambiente Multiagente Interativo de Aprendizagem na Internet**: um estudo de caso utilizando sistemas multiagentes e algoritmos genéticos. Porto Alegre: PPGC/UFRGS, 2006. Tese de Doutorado. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7130/000539595.pdf;sequence=1>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

SOUZA, J. V.A. **Movimentos Sociais e Educação**. S.d. Disponível em <http://www.pbh.gov.br/smed/cape/artigos/textos/joao.htm>. Acesso em: 05 jul. 2015.

STACCONE, G. **Gramsci – 100 anos**: revolução e política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

STRAUS, D. **Criando Colaboração Produtiva**: 5 formas de obter colaboração das equipes e aumentar resultados. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

TEIXEIRA, J. F. **Mentes e Máquinas**: uma introdução à ciência cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna**. Teoria social e crítica na era dos meios de co-

municação de massa. E. ed.. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIDOR, A. **A gênese da Alienação Psicológica e a Ontopsicologia**. Frederico Westphalen, RS: Editora da URI, 1996.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

WILLIS. P. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução cultural**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Traduzido por Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANGELMI, A.; OLIVEIRA, F. Modernidade e Reflexividade: Anthony Giddens e a interpretação do mundo contemporâneo. **Isegoria**. Ano 1, vol 1, n2, fev. 2012.

ZILLES, U. **Teoria do Conhecimento**. Série Filosofia, 21. Porto Alegre: EDIPUC/RS, 1994.