

**ECOLOGIA DOS SABERES: A INTERDISCIPLINARIDADE PARA PENSAR
A EDUCAÇÃO E SEUS DIÁLOGOS.**

**ECOLOGY OF KNOWLEDGE INTERDISCIPLINARITY TO THINK ABOUT
EDUCATION AND ITS DIALOGUES**

**ECOLOGÍA DE LOS SABERES: LA INTERDISCIPLINARIEDAD PARA
PENSAR LA EDUCACIÓN Y SUS DIÁLOGOS.**

Juliana Janaina Tavares Nóbrega¹

RESUMO

Desde a modernidade, quando falamos em ciência, estamos nos referindo a um conhecimento pretensamente verdadeiro, objetivo e de método universal, que lhe é garantido cada vez mais pela separação dos saberes para especialistas. No entanto, o método científico, a divisão disciplinar do conhecimento e suas categorias que garantem validade de uma teoria, partem de um contexto, de uma perspectiva e, como tudo que é produto humano, não pode ser neutro e universal, tampouco, apolítico. A proposta de uma ecologia dos saberes nos remete a essa realidade plural do conhecimento e a necessidade de valorização de saberes que partem de várias perspectivas e lugares de fala. A escola, como espaço privilegiado de produção e “reprodução” de conhecimentos, deve ser pensada e vivida neste espaço amplo, social, científico e político dos saberes. Negar os diferentes elementos que compõem a educação escolar e restringi-la a uma única perspectiva, é também negar sua realidade. Assim, este ensaio busca refletir acerca deste diálogo de um saber pós-abissal na pesquisa e na educação num contexto de neoliberalismo. Como fundamento bibliográfico, autores como Boaventura de Sousa Santos (2007); Terry Shinn (2008), Ivani Fazenda (1994), Olga Pombo (2006), mas também Silvio Gallo (2019), Bernard Charlot (1983) e Libâneo (1984). Mais do que nunca, pensar a instituição escolar, espaço de construção de conhecimento, mas também de cidadania, como foco de pesquisa e compreensão das relações e ideologias nela presentes é algo fundamental para a manutenção não de um regime político democrático, mas de uma sociedade democrática.

Palavras-chave: ecologia dos saberes; interdisciplinaridade, educação.

ABSTRACT

Since modernity, when we talk about science, we are referring to a supposedly true, objective and universal method knowledge, which is increasingly guaranteed by the separation of knowledge for specialists. However, the scientific method, the disciplinary division of knowledge, and its categories that guarantee the validity of a theory are based on a context, a perspective, and, like everything that is a human product, cannot be neutral or universal, nor can it be apolitical. The proposal of an ecology of knowledges reminds us of this plural reality of knowledge and the need to value knowledge that comes from various perspectives and places of speech. School, as a privileged space for production and "reproduction" of knowledge, must be thought and lived in this broad social, scientific, and political space of knowledge. To deny the different elements that make up school education and restrict it to a single perspective is also to deny its reality. Thus, this essay seeks to reflect on this dialogue of a post-abysal knowledge

¹ Doutoranda pela Universidade Federal do ABC, professora da Universidade Metropolitana de Santos.
jujatn@gmail.com

in research and education in a context of neoliberalism. As bibliographical foundation, authors such as Boaventura de Sousa Santos (2007); Terry Shinn (2008), Ivani Fazenda (1994), Olga Pombo (2006), but also Silvio Gallo (2019), Bernard Charlot (1983) and Libâneo (1984). More than ever, thinking of the school institution, a space for the construction of knowledge, but also of citizenship, as a focus of research and understanding of the relations and ideologies present therein is something fundamental for the maintenance not of a democratic political regime, but of a democratic society.

Keywords: ecology of knowledge; interdisciplinarity, education.

RESUMEN

Desde la Edad Moderna, cuando se habla de ciencia estamos refiriéndonos a un conocimiento presuntamente verdadero, objetivo y con un método universal, lo cual garantiza la separación de los saberes por los expertos. Así pues, el método científico, la división disciplinar del conocimiento y sus categorías garantizan la validación de una teoría y lo hacen desde un contexto y desde una perspectiva que, al igual que ante cualquier acto o cosa producida por el ser humano, no puede ser neutra, ni universal y menos aún apolítica. La propuesta de un ecosistema de los saberes nos lleva a esa realidad plural del conocimiento y a la necesidad de valoración de los saberes desde diferentes perspectivas y lugares de diálogo. La universidad, sitio privilegiado de producción y «reproducción» de conocimientos, debe ser pensada y vivida como un espacio amplio, social, científico y político de los saberes. Denegar los distintos elementos que componen la enseñanza y restringirla a una única visión, es también negar su realidad. Ergo, ese ensayo busca reflexionar sobre el diálogo del saber posabisa en la investigación y la enseñanza en un contexto de neoliberalismo. Por fundamento bibliográfico tenemos a autores como Boaventura de Sousa Santos (2019), Terry Shinn (2008), Ivani Fazenda (1994), Olga Pombo (2006), Silvio Gallo (2019), Bernard Charlot (1983) y Libâneo (1984). Más que nunca se debe pensar la institución de la enseñanza como un espacio de construcción del conocimiento, así como también de un espacio para la ciudadanía como punto central de investigación y comprensión de las relaciones e ideologías en ella presente, algo fundamental para la manutención, no ya solo de un régimen político, sino de una sociedad democrática.

Palabras-clave: ecología de los saberes; interdisciplinariedad; enseñanza.

INTRODUÇÃO

O que é Ciência? Como se constrói um conhecimento válido? Quais são os critérios? Essas são perguntas que, normalmente, fazemos dentro dos espaços acadêmicos e com respostas objetivas e adequadas a cada campo de estudos. Mas, perguntar: quem cria os métodos e critérios de validade e quais ideologias estão subjacentes a esses métodos e critérios? Isso já é algo mais “revolucionário” dentro deste cenário. O estatuto científico muitas vezes, está longe da realidade de quem faz e precisa da ciência. No entanto, a realidade se impõe como necessidade de tempos em tempos.



A Ciência como conhecemos nos espaços escolares nos parece fragmentada e desconexa e esse contato permanece nas especificações de estudos posteriores. Pensar de maneira interdisciplinar na Pós-Graduação, por exemplo, ainda é um desafio grande, mas, não é algo novo. Mesmo quando falamos da questão de gênero, raça, decolonialidade, interseccionalidade e suas relações com a pesquisa científica neste contexto de interdisciplinaridade, já temos textos que foram publicados há mais de vinte anos! Todavia, o conservadorismo acadêmico persiste, tanto quanto o conservadorismo social, moral e político.

Apesar de termos diversos estudos que identificam a Pedagogia como uma ciência, quando falamos em Educação, nos deparamos com algo que dialoga diretamente com essa visão interdisciplinar. A educação não é uma ciência por si só, mas está relacionada a várias disciplinas científicas. A educação é um campo de estudo inter e multidisciplinar, que incorpora conhecimentos e teorias de diversas áreas, como psicologia, sociologia, antropologia, filosofia, história, entre outras e produz conhecimentos científicos.

Não tem algo tão prático e científico que faça parte da realidade de todos como a educação.

A prática educativa é uma atividade fundamentalmente científica, posto que fazer ciência é inseparável do fazer educativo e porque o educador, como o cientista, está sempre buscando conhecer, saber mais. Na medida em ambos que são pesquisadores, na medida em que ambos se empenham-se em conhecer, na medida em que ambos sabem que não há docência sem discência, ambos se encontram, dialogam, trocam experiências. (FREIRE, 1987, p. 43)

Assim, este trabalho busca refletir sobre as contribuições e necessidade da pesquisa interdisciplinar, de uma ecologia dos saberes, para pensar de forma ampla e profunda aspectos políticos da educação.

Trazendo para discussão, Boaventura de Sousa Santos (2007); Terry Shinn (2008), Ivani Fazenda (1994), Olga Pombo (2006), mas também autores como Silvio Gallo (2019), Bernard Charlot (1983), Libâneo (1984), dentre outros; trata-se de uma pesquisa qualitativa e de cunho bibliográfico que traz uma discussão inicial sobre o conceito “ecologia dos saberes” de Boaventura de Sousa Santos e o apontamento de uma visão pós-abissal da ciência. Na sequência, um diálogo sobre a não neutralidade na educação e as relações entre conhecimento, escola e neoliberalismo. Nas considerações

finais, algumas reflexões sobre o atual e a necessidade de uma ciência que dê conta do real na e para a educação.

1. A PESQUISA INTERDISCIPLINAR E O ESTATUTO DA CIÊNCIA: ECOLOGIA DOS SABERES.

[...] a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica. [...] não existe justiça social global sem justiça cognitiva global. Isto significa que a tarefa crítica que se avizinha não pode ficar limitada à geração de alternativas. Ela requer, de facto, um pensamento alternativo de alternativas. É preciso um novo pensamento, um pensamento pós-abissal.
(SANTOS, 2007, p. 20).

Quando falamos em ciência, em pesquisas e, de forma mais abrangente, de conhecimento, é comum a referência das diferentes tipificações das formas do saber (senso comum, mítico, filosófico, religioso, científico, artístico, técnico...), mas, na sequência, fazemos sua classificação em relação ao que se pretende ser verdade e, portanto, uma hierarquização de acordo com sua possibilidade de comprovação, de exatidão e objetividade. Neste aspecto, elencamos a ciência como este conhecimento verdadeiro, objetivo, de método universal que lhe é garantido também pela separação dos saberes para especialistas cada vez mais conhecedores de um aspecto pontual de uma área do saber. “O crescimento da ciência teria então como seu corolário um mecanismo de subdivisão infinita dos campos de investigação”. (POMBO, 2006, p. 208).

Não nos enganemos, esta perspectiva e pretensão método científico universal são produtos de um tempo e espaço histórico bastante definidos, tanto quanto suas ideologias. “As disciplinas são um produto da modernidade, e a modernidade é acompanhada por canais burocratizados de autoridade, hierarquia, trabalho, produção, distribuição e prêmios/sanções” (SHINN, 2006, p.16).

O Iluminismo europeu e seus ideais do liberalismo, do progresso linear, cientificismo, racionalismo, positivismo, dentre outros, se tornaram as bases filosóficas da ciência moderna. Mas qual ciência moderna? A ciência “do Norte”, dos “civilizados”. E, assim, seguido dos movimentos de colonização dos países do Sul, suas concepções

de saber e cultura foram além-mar lançadas como modelos únicos de civilização e conhecimento.

Os saberes dos conquistados foram logo desconsiderados pelos colonizadores, que os classificou de “atrasados” e “primitivos”, mesmo sabendo que muito das culturas materiais que se tinha desenvolvido nas sociedades do Sul eram, inclusive, mais avançadas, em termos científicos, do que havia se desenvolvido na Europa. [...] Nessa direção, o discurso científico caracterizou-se como hegemônico e não considerou as peculiaridades históricas de outros lugares. As categorias globais ocultaram a diversidade existente, o que permitiu a implantação de um modelo de poder universalista, a saber, o capitalismo, que se sustenta pela racionalidade científica cartesiana. (ALVES, 2017, p. 52)

Dessa forma, o método científico, a divisão disciplinar do conhecimento e todas suas categorias que garantem certa validade de uma teoria, partem de um contexto, de uma perspectiva e, como tudo que é produto humano, não pode ser neutro e universal, nem tampouco, apolítico. Tais aspectos relatam aquele universo, longe das possibilidades de outras realidades que viriam a ser descobertas. Todavia, uma vez instaurada a “Verdade” científica, qualquer contraponto aos seus postulados não poderia, portanto, ser verdades e nem ciência: “Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica” (SANTOS, 2007, p.06).

Como nos aponta Boaventura de Souza Santos (2006), existe uma linha abissal que separa o Norte e seu pretense conhecimento científico, filosófico e teológico válidos, dos saberes do Sul, incompreensíveis e incomensuráveis, com suas práticas “mágicas ou idolátricas”, repletas de simbolismos, senso comum, elementos abominados pelos colonizadores. A concepção abissal de legalidade (direito) une-se então a de epistemologia para classificar o colonizado como sub-humano, justificando sua aniquilação pela apropriação e violência:

A apropriação e a violência tomam diferentes formas na linha abissal jurídica e na linha abissal epistemológica. Mas, em geral, a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana. Na prática, é profunda a interligação entre a apropriação e a violência. [...] Assim, a exclusão torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social. A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna. A negação de uma parte da

humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal. (SANTOS, 2007, p. 9, 10)

Assim, podemos observar que as questões epistemológicas, de aceitação e categorização dos saberes são também necessariamente políticas. Quem faz ciência? Para quem? Como é feita a ciência e quem define os critérios? Quem tem acesso a este tipo de conhecimento? Dentre outras questões que se colocam numa perspectiva mais crítica do conhecimento dentro do espaço acadêmico. Quando pensamos em uma produção de conhecimento nacional, dependendo da área, torna-se algo restrito a interpretação de autores europeus e pouco daquilo que de fato se relaciona com nossa realidade brasileira. Por exemplo, a pesquisa em Filosofia em nosso país, em sua maior parte, trata-se do destrinchar de um conceito de um autor europeu. Neste sentido, a especificidade das áreas de conhecimento, a divisão em disciplinas, é algo que faz parte da cultura das pesquisas científicas há um bom tempo.

Segundo Ivani Fazenda (1994), a interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália, por volta da década de 1960, como fruto dos movimentos estudantis e a reivindicação de um ensino mais relacionado com os grandes problemas de ordem sociais, políticos e econômicos, que não são passíveis de compreensão e transformação por uma disciplina ou área do saber. Na mesma década as ideias chegaram ao Brasil, exercendo influência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71, depois com a nova LDB Nº 9.394/96, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente com a BNCC e com a Reforma do Ensino Médio. Para além da influência no texto da legislação e propostas curriculares, o discurso e orientações para a prática docente também vieram neste sentido. Mas, no cotidiano, seja nas escolas de Educação Básica ou Ensino Superior, será que houve de fato uma mudança de abordagem dos saberes? Na pesquisa, na academia, podemos falar em uma prática interdisciplinar?

Apesar da existência de muita retórica acerca da morte das disciplinas e sua substituição pela interdisciplinaridade (cf. Gibbons et al., 1994; Nowotny et al., 2001) e, freqüentemente, de muito discurso sobre política científica e programação a favor da interdisciplinaridade, a substância e a estabilidade das disciplinas não parecem estar em perigo. De fato, elas são muito centrais para a ciência. [...] Cada disciplina, com seu departamento intendente, insiste em sua porção de autonomia. [...] O regime disciplinar de produção e difusão da ciência está assim baseado em departamentos disciplinares de universidades, cujo objetivo é: (1) reproduzir o conhecimento disciplinar-padrão para

os estudantes e (2) conduzir pesquisa original no interior da disciplina. (SHINN, 2008, p. 14 -17)

Se o espaço privilegiado da produção de conhecimento é a universidade, é lá que temos os elementos para mudança de paradigmas. Autores como Boaventura de Sousa Santos nos apontam para uma necessidade de compreensão mais ampla do mundo, para além do Ocidente, para além do Norte e para além da perspectiva disciplinar. O que ele chama de pensamento pós-abissal parte do princípio de que a diversidade do mundo é inesgotável e que não temos uma epistemologia adequada para tal compreensão, portanto, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir. (SANTOS, 2007).

Tal pensamento pós-abissal é reconhecido como uma ecologia, baseada no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos e formas de conhecer, interações sustentáveis e dinâmicas entre a eles, respeitando sua autonomia. Desta forma, a chamada ecologia de saberes tem por base a ideia de que conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2007). Parte da premissa da “[...] diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SANTOS, 2007, p. 23). Portanto, a recusa de uma possível epistemologia geral.

“A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo”. (SANTOS, 2007, p.25). Isso porque este pensamento pluralista é que dá conta da realidade, ou melhor, das realidades (ou é aquele que chega mais próximo disso). Realidades que não foram consideradas por séculos de história de produção e difusão do conhecimento. Perspectivas silenciadas ou menosprezadas. Tal ecologia dos saberes, propõe o conhecer como uma intervenção no real e não uma mera representação deste. E, para isso, necessita incorporar as diferentes formas possíveis de conhecimento-intervenção no mundo, já que isoladamente são incompletas. Alargar o modo de alcance destes conhecimentos para além do que é considerado científico (dentro dos moldes pré-estabelecidos).

Para trazer a riqueza de experiências cognitivas que foram desperdiçadas por séculos, naquilo que Boaventura chama de “epistemicídio”, o elemento fundamental de um saber pós-abissal é justamente a tradução cultural, que vai considerar as linguagens e categorias distintas em uma infinidade de universos simbólicos antes não “escutados”, “estudados”. Os nomes, os termos, os conceitos não só são diferentes em culturas



diferentes como, às vezes, sequer tem significado em outros contextos de linguagem, por exemplo. Esta ecologia de saberes nos capacita para uma visão mais abrangente do que conhecemos e do que ignoramos, nos evoca perguntas constantes e respostas sempre incompletas, já que incompleto será o conhecimento sempre numa perspectiva pós-abissal. “A vigilância epistemológica requerida pela ecologia de saberes transforma o pensamento pós-abissal num profundo exercício de auto-reflexividade”. (SANTOS, 2007, p.34).

Dessa forma, para além da formalidade dos discursos da necessidade de uma pesquisa e produção de conhecimento interdisciplinar, não só na adesão e compreensão de diferentes formas de saber, da interrelação entre áreas de conhecimento distintas em diálogo para melhor compreensão da realidade, é fundamental uma construção pós-abissal do conhecimento que considere as diferentes vozes e categorias de compreensão-intervenção no real. Para além da hierarquização dos saberes e do monopólio da definição do estatuto do que se afirma ser ou não ciência, ser ou não conhecimento válido e verdadeiro.

Existem diversos movimentos neste sentido, podemos observar personagens com lugares de fala que não eram sequer publicados na academia há algumas décadas e hoje ganham espaço em discussões e trabalhos científicos renomados. A mulher negra falando da mulher negra, o negro falando do racismo, e como essas questões estão engendradas na história e cultura e tem seu reflexo na ciência, enquanto também produto histórico-cultural, mas, acima de tudo, também político e ideológico.

Com Thomas Khun (1987), podemos pensar que essa produção e insurgência seriam “anomalias” que podem dar frutos para próximas Revoluções e transformação de paradigmas, o processo é longo, penoso, mas necessário.

2. REFLEXÕES EDUCACIONAIS: CONHECIMENTO, ESCOLA E NEOLIBERALISMO.

Não existe educação neutra, porque a instituição escolar se compromete no jogo de forças de poder que caracteriza a política de cada época. Ninguém se mantém apolítico, já que essa postura significa, em última análise, aceitar os valores vigentes, ou seja, assumir a posição política conservadora. Daí a importância de se ter clareza a respeito das tendências políticas de toda prática, inclusive a educativa (ARANHA, 2006, p.136).

Se não há neutralidade na produção de conhecimento, não há como ter neutralidade nos espaços em que ele circula. A escola, sua estrutura, legislação, métodos, diálogos, comunicação, serão sempre políticos, como são os sujeitos que nela atuam em diferentes instâncias.

Não podemos negar que a escola, como qualquer outra instituição (inserida numa sociedade de classes), possui em si um caráter ideológico e de classe. Mas essa perspectiva é recente na história da educação, já que por séculos foi concebida como espaço de transmissão e reprodução neutra de conhecimento acumulado pela humanidade. Somente por volta da década de 1970, a partir de autores como Althusser, Foucault, Bourdieu, dentre outros, que irão descrevê-la como principal instrumento ideológico de poder (do Estado) cujo papel podemos afirmar com Gallo é “[...] fornecer um referencial externo para o desenvolvimento das estruturas subjetivas de cada indivíduo, cooptando-o para o reino da máquina de produção social” (2019, p. 139). Ou ainda, a crítica da escola dualista, apontada por C. Baudelot e R. Establet, exposta no livro *L'école capitaliste em France* (1971), em que os autores se empenham em mostrar que existem essencialmente duas escolas na sociedade capitalista “[...] as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado” (SAVIANI, 1986, p. 29). Assim, um ensino para formar burgueses e outro para formar trabalhadores, perpetuando, portanto, essa divisão.

Aqui no Brasil, essas perspectivas críticas tiveram então um apogeu nos anos de 1990 com a crítica da “educação bancária” apontada por Paulo Freire como forma de reprodução de desigualdades, já que além do número significativo de analfabetos do Brasil na época, a alfabetização e escolarização por si só não representava qualquer leitura crítica e transformação social, mas uma manutenção da estrutura social. Apontava ele que a leitura do mundo precede a da palavra, mas o conhecimento das palavras possibilitava a inserção e transformação do mundo. Freire e outros pensadores da educação da época descreveram a escola como o *locus* de ação permeada por um fazer pedagógico distante do aprendente e com um discurso que não se aproxima das reais necessidades das camadas populares, definindo o currículo e os fazeres pedagógicos na perspectiva da visão hegemônica de classe e reprodutora das desigualdades. Diante desta diretriz não restou a esses pensadores críticos da educação, senão promover um debate e posicionar-se contrários a esse modelo de educação. Tais autores e posicionamentos foram fundamentais para a promoção de novas tendências

pedagógicas que compreendiam novas possibilidades de educação contra hegemônicas.

Afinal,

[...] tanto a escola pode desempenhar o papel de ‘aparelho ideológico’, agindo sobre as crianças de forma articulada com outras instituições sociais – embora nem sempre isso pareça claramente [...] quanto pode desenvolver uma ação ‘contraideológica’, agindo sobre as crianças de maneira que lhes possibilite um desenvolvimento autônomo das estruturas da subjetividade, criando indivíduos singulares, estruturalmente preparados para enfrentar as duras barreiras sociais a que serão submetidos (GALLO, 2019, p. 135)

Neste sentido de ação contra ideológica da escola, tivemos também a criação da “Pedagogia Histórico Crítica”, cunhada em 1978 pelo professor Dermeval Saviani, que tem como fundamento metodológico o materialismo histórico-dialético e busca articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista. Segundo Saviani (1995), a PHC tem como tarefa identificar as formas de expressão do saber objetivo produzido historicamente em suas condições de produção; converter o saber objetivo em saber escolar; prover meios necessários para que o aluno não receba o conhecimento como resultado, mas aprendam o processo de produção de conhecimento e suas transformações. Assim, compreende que a finalidade da educação é promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos visando assegurar sua inserção ativa e crítica na prática social da sociedade em que vivem. Seu método tem a prática social como ponto de partida e ponto de chegada onde se insere o trabalho pedagógico nos processos de problematização, instrumentalização e catarse.

Mas, será que as críticas desses autores supracitados de fato conseguiram adentrar toda formação e estrutura das escolas básicas e da formação superior em Licenciatura brasileira? Será que o professor e a escola se tornaram imunes à ideologia dominante? O professor em seu subjetivismo pedagógico, rompe com a estrutura homogeneizante do fazer pedagógico e avança com práticas críticas e transformadoras? Seriam os professores militantes de um fazer pedagógico permeado por uma prática política libertária ou conservadora do status quo? Pode-se afirmar que exista uma ação hegemônica e orgânica do fazer pedagógico docente, com suas concepções políticas constituídas por uma práxis revolucionara e de classe? Haveria uma hegemonia nas concepções políticas docentes que, talvez, provém de sua formação? Diante da estrutura organizacional do trabalho docente, restritos por cargas horárias reduzidas e currículos pré-estabelecidos pelo Estado, teriam uma ação doutrinadora? E esses jovens, principalmente, receberiam passivamente todas essas informações e formação sem nada



questionar? Seria a escola atualmente o único espaço de formação político em disputa pelo campo hegemônico de ideias e ideais dos alunos? São diversas perguntas que nos inquietam com tais afirmações que se propagam em discursos de diferentes segmentos da sociedade. Mas, se não há comprovações, estudos, dados ou coerência nessas afirmações, por que essa narrativa tem se propagado como verdade revelada?

Principalmente a partir da crise política que teve seu estopim televisionado e espetacularizado em 2013 com as jornadas de junho no país, um movimento significativo começou a tomar corpo e as mídias foram grandes propulsoras deste novo contexto e polarização. Desde então, por exemplo, qualquer um com uma visão mais dialógica ou progressista da educação, tem sido associado ao pensamento comunista e marxista, como sujeito doutrinador e ideológico nas escolas. Paulo Freire, apontado como “culpado” pelos baixos resultados da educação atual por conta de seu método e ideologia, pressupondo, além da redução social e política de seu papel na educação brasileira, que houve de fato uma aceitação e implantação maciça de suas propostas nas escolas, o que não há comprovação.

Um dos propulsores de propagação dessas ideias, é o projeto “Escola sem partido” (PLS 193/2016, PL 1411/2015 e PL 867/2015), que visa supostamente eliminar a discussão ideológica no ambiente escolar, restringindo os conteúdos de ensino a partir de uma pretensa ideia de neutralidade do conhecimento. Afixar em todas as salas de aula um cartaz com os deveres dos professores; divulgar testemunhos de alunos que teriam sido vítimas de doutrinação dos educadores, estimular leis contra o abuso na liberdade de ensinar e enviar notificações extrajudiciais ameaçando com processos professores que adotarem determinadas condutas em sala de aula, são ações propostas pelo movimento, fundado pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib.

Elencam três tipos de doutrinação “esquerdista” a serem combatidos nas escolas: a partidária, a racial e a de gênero. Tendo como principais objetivos:

- 1) realizar a “descontaminação” e a “desmonopolização política e ideológica das escolas”; 2) promover o “respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes”; 3) defender o “direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral” coerente com suas convicções. Além disso, pretende, ainda: “apoiar iniciativas de estudantes e pais destinadas a combater a doutrinação ideológica”; orientá-los para o enfrentamento desse problema; produzir “análises críticas de bibliografias, livros didáticos e conteúdos programáticos”; estimular o debate sobre a doutrinação ideológica (<http://escolasempartido.org/objetivos>). (SILVEIRA, 2018, p.3).

A revista Nova Escola em sua edição de junho de 2016 (Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/383/14-perguntas-e-respostas-sobre-o-escola-sem-partido> acesso em 19 de outubro de 2022) aponta para algumas perguntas e respostas sobre o tema que nos remetem a fragilidade argumentativa e científica da proposta do projeto.

“[...] despolitizar a ação educativa não é senão uma manifestação a mais forte carga política e da imposição ideológica das classes dirigentes por intermédio do aparelho escolar” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 22). Dessa forma, podemos verificar a evidência que, contraditoriamente, o projeto aponta para uma ideologia político pedagógica específica ao defender ideias como: 1. Neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; 2. Neutralidade da escola; 3. Doutrinação como proselitismo da esquerda; 4. Liberdade de aprender e ensinar; 5. Dicotomia entre educar e instruir (SILVEIRA, 2018). Se pensarmos nas tendências pedagógicas e suas principais características e fundamentações políticas, parte destas afirmações estão claramente alinhadas à Pedagogia Liberal em sua tendência mais conservadora e tradicional.

A doutrina liberal apareceu como justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade. A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada [...] (LUCKESI, 1991, p.54)

A Pedagogia Liberal sustenta que a função da escola é preparar (adaptar aos valores e normas vigentes) os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Com ênfase no aspecto cultural, ignorando as desigualdades de oportunidades ao valorizar aspectos como o esforço e a meritocracia. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional, em que os conteúdos e procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não estão relacionados com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. Predomina na palavra do professor as regras impostas. (LIBÂNEO, 1984).

Será que, depois de tantos autores que trouxeram teorias críticas à escola justamente por identificar no seu papel político e social de produção de consenso e

reprodução ideológica, e outros que apontam para um potencial instrumento contra hegemônico, ainda é possível ignorar a relação política – escola – sociedade?

Retomando o próprio Paulo Freire, dentre tantos outros: não há neutralidade não só na postura do professor, mas no humano e toda ação minimamente consciente e crítica é também uma ação política. Por isso, uma pretensa “despolíticação e neutralidade” na educação, tendo a figura do professor como produtor e do estudante como receptor do conhecimento, tira o estatuto de sujeito de ambos e traz a defesa da educação bancária reverberando a prática de uma manutenção da ordem vigente.

Dessa forma, falar em uma neutralidade da escola e do professor já é, por si só, uma afirmação que parte de um postulado político:

A educação é política. Esta afirmação, há ainda poucos anos passava por uma profissão de fé revolucionária e causava certo escândalo. Opunha-se à ela a vocação laica da escola. Era emprestar aos fundadores da escola laica um anseio de neutralidade política que estava longe de ser o seu. [...] Reivindicar a laicidade para apresentar a neutralidade política como fundamento da escola é esquecer a origem dessa escola. Ela só é neutra no quadro de uma concordância prévia a respeito de sua vocação republicana. Ora, esse quadro é político. A neutralidade política da escola só se define, portanto, em função de um postulado, ele próprio político. (CHARLOT, 1983, p.11).

Segundo Charlot (1983), a educação é essencialmente política pois, transmite modelos sociais; forma personalidade; difunde ideias políticas e é encargo da escola que é necessariamente uma instituição social e, política.

Considerando que a conscientização das massas e uma educação de qualidade nunca foi em nossa história uma preocupação dos governantes, sejam eles ocupantes de cargos políticos ou simplesmente a elite brasileira, o educador deveria fazer parte de tal responsabilidade social e pedagógica. Partir da preocupação com a igualdade de oportunidades, construção da autonomia do indivíduo e democratização da educação, o que certamente não é um discurso de manutenção das elites e privilégios, mas, para isso precisa emancipar a si mesmo e ser um alicerce para tal revolução cultural alheia, já que a vontade e ação não partirão de interesses da elite: “[...] a forma pela qual a classe dominante, através de suas elites, impede a elevação do nível de consciência das massas é manifestando uma despreocupação, um descaso e até mesmo um desprezo pela educação” (SAVIANI, 1996, p.6).



Neste sentido, precisamos ter clareza a serviço de quem e para quem estamos trabalhando, sob quais fundamentos e representações produzimos e reproduzimos ideologias, já que o instrumento central da ação político-pedagógica na escola é o professor. Consciente ou inconscientemente o docente exerce uma ação política, seja como transmissor autorizado da ideologia dominante (reforçado ainda mais pelo discurso da neutralidade) ou seja como agente transformador, o intelectual orgânico que nos aponta Gramsci. O que vai determinar seu papel é, portanto, seus saberes e consciência política, mas, principalmente, sua práxisⁱ político pedagógica. A seleção e organização dos conteúdos e os métodos utilizados pelo docente podem servir para uma mera reprodução e acomodação social dos sujeitos no sistema vigente ou para instaurar uma postura crítica, reflexiva e criadora.

Não atoa, Libâneo (1984) utiliza como critério para classificar as tendências pedagógicas, os interesses a que a educação está submetida. Ou seja, as tendências pedagógicas carregam consigo uma fundamentação e concepção política que podem ser verificadas em diversos aspectos da prática docente como a escolha de conteúdo, metodologias de ensino, relação professor-aluno e avaliação.

A prática escolar não se reduz ao estritamente "pedagógico", considerando as funções dadas à escola pela sociedade concreta e constituída por classes sociais antagônicas. Dessa forma, parte de pressupostos e condicionantes sociopolíticos de diferentes concepções de homem e de sociedade, bem como sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. O modo como os professores realizam seu trabalho, portanto, se relaciona com pressupostos teórico-metodológicos, mesmo que de forma implícita. (LIBÂNEO, 1984).

Segundo Libâneo (1984), considerável parte dos professores, acabam por basear sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, outros são capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções, e ainda temos também aqueles que reproduzem tendência da “moda”, sem maiores cuidados em refletir sobre seus fundamentos e relações com os objetivos que se pretende.

Vale considerar também os estudos acerca do currículo oculto que apontam para elementos não sistematizados, mas que são fundamentais para a compreensão do fazer docente. Dessa maneira, para compreender quais os fundamentos e perspectivas político-ideológicas que permeiam a práxis docentes, não devemos olhar para os discursos, para aquilo que o professor tem em mente, mas para a descrição do que e como faz em sua prática docente. E assim atestar se sua ação é no sentido de uma práxis



ou meramente uma prática repetidora e alienante em seu fazer docente. Será que existe, então, uma clareza e intencionalidade por parte dos professores sobre as tendências metodológicas adotadas em sua fundamentação político ideológica e sua prática? “Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência” (LUCKESI, 1991, p.54).

Ao reproduzir para sociedade uma imagem estereotipada da figura docente, sem nenhuma fundamentação empírica, movimentos como o “escola sem partido” demonstram uma falta de compromisso com a realidade e com os fundamentos educacionais. Não só o professor, como ser humano não pode ser neutro, a própria estrutura escolar já é “partidária”, pois é: meritocrática, sexista, hierárquica, segregadora, indiferente, reprodutora, ideológica, etc. Além disso, é preciso investigar se existe essa práxis política docente efetivamente para além dos discursos.

Se a grande gama de professores que atuam na rede pública e educam, portanto, a maior parte dos jovens, fosse tendenciosa e reveladora de um olhar classista, a escola pública e a sociedade flertariam com o pensamento liberal e com a ideologia hegemônica de classe? Será que todo nosso professorado é adepto e seguidor da pedagogia freiriana ou da pedagogia histórico crítica? E ainda, reverberam essas concepções políticas e morais em sua prática docente? Como estes docentes concebem a si, a sociedade e as questões e decisões políticas de fato? Como esses fundamentos estão presentes em suas metodologias, que dizem muito mais de sua práxis do que os conteúdos de forma isolada? Pensar a realidade da educação a partir da realidade, a realidade docente, por exemplo, sua atuação, formação, relações dentro do espaço escolar, para além da mera estrutura ou políticas públicas é algo que demanda certamente uma discussão com elementos que extrapolam a própria Educação e seu campo de pesquisa de forma isolada (se é que é possível). Uma pesquisa que se quer relevante e de intervenção no real, como nos aponta Boaventura, pede uma ecologia dos saberes. Neste aspecto, os diálogos com o interdisciplinar tornam-se “fio condutor”

Na linha de pensamento organizada neste texto, acerca dos discursos e práticas do histórico do neoliberalismo e seu enraizamento na educação, é preciso ir além da própria educação. Como espaço de formação de subjetividades e de criação de um “capital humano”, a escola tornou-se um espaço primordial para a implementação e compreensão do (neo)liberalismo, muito além da questão econômica, e as demandas de compreensão desta realidade que se apresenta no espaço escolar e suas relações

políticas, sociais e ideológicas não cabem, portanto, em um único viés de pesquisa e reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica (SANTOS, 2007, p. 26)

Em tempos obscuros de negacionismo e pseudociência sendo disseminadas em redes sociais para milhares de pessoas que se sentem privilegiadas e escolhidas por saberem a “verdade” sem a necessidade de pesquisas e fundamentações; que fazem uso desses discursos para apoios ideológicos e políticos de exclusão e violência, assumir a não neutralidade e o teor histórico, político e ideológico do próprio estatuto da ciência é algo temeroso. Afinal, é como se estivéssemos corroborando com o argumento da fragilidade dos resultados científicos e uma suposta equivalência destes à uma teoria conspiratória.

Mas não é isso que se propõe a ecologia de saberes, não é negar métodos ou teorias clássicas do saber, mas compreender a pluralidade e a necessidade de identificar e agregar outras realidades sociais que emergiram com a modernidade, para além de um suposto universalismo científico que advém desde o pensamento iluminista. (ALVES, 2017).

Um movimento que afirma a relação pujante entre produção de conhecimento e relações de poder, sociedade, economia e ciência. E denuncia, dentre outras coisas, uma involução neste processo, uma nova colonização no que Santos (2007) chama de ascensão do fascismo social “[...] regime social de relações de poder extremamente desiguais que concedem à parte mais forte o poder de veto sobre a vida e o modo de vida da parte mais fraca” (p.16). Com a exclusão das classes trabalhadoras e seus interesses sociais do contrato social (pós-contratualismo) e o bloqueamento de qualquer acesso a cidadania àqueles que ainda sequer estiveram no “contrato social” (pré-contratualismo) (SANTOS, 2007). Algo que, incrivelmente, dialoga sem maiores problemas com a democracia liberal que conhecemos.

“De facto, é minha convicção que podemos estar a entrar num período em que as sociedades são politicamente democráticas e socialmente fascistas.” (SANTOS,



2007, p.18). Atentemos que esta frase foi colocada muito antes do “levante” e recondução de argumentos e posturas conservadoras, reacionárias, racistas, homofóbicas que temos assistidos intensamente nos últimos anos.

Mais do que nunca, pensar a instituição escolar, espaço de construção de conhecimento, mas também de cidadania, como foco de pesquisa e compreensão das relações e ideologias nela presentes é algo fundamental para a manutenção não de um regime político democrático, mas de uma sociedade democrática.

Dizemos, então, que uma sociedade – e não um simples regime de governo – é democrática quando, além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da república, respeito à vontade da maioria e das minorias, institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando institui direitos e que essa instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática social realiza-se como uma contra-poder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes. [...] Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência dos contra-poderes sociais, a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre determinada, ou seja, não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas, de orientar-se pela possibilidade objetiva (a liberdade) e de alterar-se pela própria práxis. (CHAUI, 2008, p. 69).

Uma sociedade democrática, portanto, requer uma educação democrática, uma produção de saberes democrática, pluralista e consciente. Assim, pensar uma pesquisa do real, no real e para o real, requer uma perspectiva interdisciplinar, um pensamento pós-abissal, uma ecologia dos saberes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Alexandre de Brito. **O pós-colonialismo: por uma nova epistemologia das ciências sociais no Sul**. Bilros, Fortaleza, v. 5, n. 8, p. 50-64, jan.- abr. 2017.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2006.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: ZAHat, 1983.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. *Crítica y Emancipación*, (1): 53-76, junio 2008.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.



- GALLO, Sílvio. **Subjetividade, Ideologia e Educação**. 2ª edição. Campinas: Editora Alínea, 2019.
- GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. Tradução de Antonio Negrino. São Paulo: Summus, 1988.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 2. ed. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.
- POMBO, Olga. **Práticas Interdisciplinares**. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 15, jan/jun 2006, p. 208-249.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Revista crítica de ciências sociais, 2007, 78: 3-46.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **Escola e Democracia**. 12ª edição. Campinas: Autores Associados, 1986. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- _____. **Pedagogia Histórico Crítica, primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- SHINN, Terry. **Regimes de produção e difusão de ciência: rumo a uma organização transversal do conhecimento**. In: *scientiæ Studia*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11-42, 2008.
- SILVEIRA, R. J. T. **Hegemonia e educação: contribuição para a crítica do movimento Escola Sem Partido, a partir de Antonio Gramsci**. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 4, n. 2, p. 124-141, jul./dez.2018.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

Submetido em: 30/03/2023

Aceito em: 07/05/2023

ⁱ Segundo Vázquez (1968): “Práxis, em grego antigo, significa ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade. Nesse sentido, a ação moral – da mesma maneira que qualquer tipo de ação que não engendre nada fora de si mesma – é, como diz Aristóteles, práxis; pela mesma razão, a atividade do artesão que produz algo que chega a existir fora do agente de seus atos não é práxis. A esse tipo de ação se chama em grego poiésis, que significa literalmente produção ou fabricação, ou seja, ato de produzir ou fabricar algo. Nesse sentido, o trabalho do artesão é uma atividade poética e não prática. Na verdade, se quiséssemos ser rigorosamente fiéis ao significado original do termo grego correspondente, deveríamos dizer “poiésis” onde dizemos “práxis” e chamar “filosofia da poiésis” à filosofia cujos conceitos fundamentais pretendemos esclarecer. Contudo, sem deixar de ter presente que nosso termo “práxis” não coincide com seu significado original, grego, o preferimos a “poiésis”, que em nosso idioma ainda se conserva em palavras como “poesia”, “poeta” ou “poético”. Ainda que o termo “poesia”, longe de abandonar seu significado original de produção ou criação, necessariamente o pressuponha, tal significado assume uma forma específica que invalida o termo em questão para designar a atividade prática no sentido amplo que lhe concedemos neste livro. Por isso, inclinamo-nos pelo termo “práxis” para designar a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do “prático” na linguagem comum” (p. 4 e 5).