

POR UMA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ENTRE A TENSÃO DA DOMINAÇÃO E DA EMANCIPAÇÃO

Luiz Etevaldo da Silva

Mestrando em Educação nas Ciências / UNIJUÍ / RS

luizetevaldo@gmail.com

RESUMO

Neste texto trago a hipótese que a escola tem como compromisso ético refletir sobre o tipo de conhecimento que constrói através de suas práticas pedagógicas. Argumento que há uma tensão entre os conhecimentos impulsionadores da dominação e outros da emancipação social. Neste processo temos opções a fazer, educamos para manter o modelo de sociedade atual ou educamos para promover a ruptura.

Palavras-chave: educação, conhecimento, regulação, emancipação, possibilidade.

ABSTRACT

In the present paper there is the hypothesis that the school is committed to ethical reflection on the kind of knowledge that builds through their teaching practices. It is argued that there is a tension between the knowledge motivators and domination of other social emancipation. In this process we have choices to make, either we educate to keep the current model of society or educate to promote the break.

Keywords: education, knowledge, regulation and emancipation, possibility.

1. Introdução

Neste texto trago a hipótese que a escola tem como compromisso ético refletir sobre o tipo de conhecimento que constrói através de suas práticas pedagógicas. Argumento que há uma tensão entre os conhecimentos impulsionadores da dominação e outros da emancipação social. Neste processo temos opções a fazer, educamos para manter o modelo de sociedade atual ou educamos para promover a ruptura.

Para desenvolver a elucidação da hipótese utilizo de conceitos de autores como Boaventura Sousa Santos (2001), Paulo Freire (1998) e Michael Yong (2007), respectivamente, e trabalho com os conceitos de conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação, autonomia, conhecimento poderoso e pedagogia da possibilidade. Parto do princípio que educar é um processo político, no qual optamos por esta ou aquela visão de mundo de acordo com os objetivos propostos pela concepção pedagógica.

2. A sociedade que temos

Vivemos um tempo que nos desafia constantemente a repensar nossas atitudes e modos de ser. O projeto social de modernidade tem demonstrado, há cerca de um século, que em que pese o extraordinário avanço tecnológico, a perspectiva de humanização ainda é uma preocupação premente. O sistema capitalista de produção e reprodução do capital criou processos e estruturas perversas, no qual cerca de um terço da humanidade tem todos os bens materiais para satisfazer suas necessidades e dois terços vivem em situações precárias, não tem muitas vezes nem o necessário para satisfazer suas necessidades básicas. Diante disso, no ponto de vista sociológico, estamos com o compromisso de colocar na pauta as contradições sistêmicas e explicitar o conflito entre conservar este modelo ou promover a ruptura?

No atual modelo de sociedade, como já me referi antes, questões relacionadas às condições materiais de existência são preocupantes, contudo não são apenas elas, no ponto de vista das sociabilidades também precisamos nos questionar que tipos de relações estão sendo fomentadas. Hoje, cada vez mais temos ouvido e presenciado comportamentos que não combinam com a humanidade, pois o percentual de indivíduos à beira da esquizofrenia, próximo da barbárie, é assustador. Estou me referindo aos fatos de pais matando filhos, maridos matando ex-esposas, abuso sexual de pais com filhas, pessoas botando fogo em moradores de rua, maltratando animais, assassinato para roubar objetos de uso pessoais, mães abandonando crianças recém nascidas, pais dando drogas para crianças, pais drogados, degradação ambiental irracional. Enfim, temos uma lista enorme de atrocidades cometidas por humanos em nosso tempo.

Neste processo de análise, lembrei do caso de um pai denunciado no Maranhão, por ter mantido umas das suas filhas em cárcere privado durante anos e com ela, ter tido filhos sendo que as menores também foram molestadas pelo pai-avô¹. Entrevistada a doutora em Assistência social Maria da Graças Turck sobre como combater a exploração sexual, vejamos o que ela diz:

Uma pergunta difícil de responder porque envolve a corresponsabilidade da sociedade, não só de seus cidadãos, mas da forma como a sociedade capitalista de cunho periférico se estrutura e materializa nas relações sociais uma sociabilidade coisificada. Se no nosso cotidiano a humanidade das pessoas é negada, e elas só são valorizadas a partir do que possuem e do que aparentam ser, nós temos um caldo de cultura facilitador da coisificação dos sujeitos, os transformando em produto vendável. Logo, numa sociedade de mercado, a vida humana é banalizada e tudo se transforma em mercadoria. As relações interpessoais são mercantilizadas, portanto, é muito fácil construir um campo de valores instituído que dê guarida à exploração sexual (TURCK, 2010, p. 02).

Diante de tais constatações, penso que se torna oportuno refletir sobre que mundo vivemos e que mundo deveremos deixar para as próximas gerações. A problemática acima é resultado de construção histórica, ou seja, é resultado de ações ou omissões de homens e mulheres ao longo dos tempos. Sendo assim, tudo que é construído pode ser reconstruídos sob outras formas, com vista à qualificação dos modos de sociabilidades, cujo desenvolvimento social e cultural seja mais homogêneo, com vista à humanização e um mundo melhor. A educação neste caso é fundamental, como atividade estruturante, espaço de oportunidade, que possibilita ampliar a percepção do mundo, como processo comprometido com a vida.

Sobre a problemática ambiental na contemporaneidade, no qual a exploração desenfreada e irracional do homem está levando ao colapso a biosfera, com o objetivo principal de auferir lucros e mais lucros para enriquecer materialmente, concentrar a riqueza a todo custo, sem preocupação com a sustentabilidade ambiental, neste mesmo sentido acima a doutoranda em Recursos Naturais, professora na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Mônica Maria Pereira da Silva, escreveu:

Os problemas ambientais e sociais vivenciados atualmente demonstram a falência do atual modelo de desenvolvimento. Isto pressupõe mudanças urgentes e um novo modelo de desenvolvimento e de sociedade. Estamos no limite do nosso consumo, comprometendo a capacidade de suporte da biosfera. Diferentemente de outros seres vivos, a relação do ser humano com a natureza não ocorre de forma simbiótica. Agimos como parasitas imprudentes, exploramos nosso hospedeiro até a morte (SILVA, 2008, p. 06).

Temos muitos outros casos de distúrbios sociais e irracionalidade humana que, não são exclusivos deste modelo social, mas estão agora se tornando mais agudos.

Pelo processo educativo podemos partilhar modos e percepções de mundo e promover a compreensão mais profunda de nossa condição humana. Assim, a expectativa social, cultural e política se coloca como campo de possibilidade, na perspectiva de relações solidárias na busca de construção de um mundo melhor, como horizonte reflexivo, relações dialógicas, construtores de argumentos e ideias, a partir de fontes anteriores, constituindo, desta forma, minha individualidade frente aos outros, na intersubjetividade.

A educação se constitui em momentos de elaboração, modos de construir pensamentos, repensar nossas relações e lançar perspectivas de humanização, além dos imperativos sistêmicos do mundo da produção econômica. Entendida assim, as atividades educativas, em todos os níveis, se configuram como

¹ . Jornal da Manhã, Ijuí, 12/06/2010.

indispensáveis no processo de instância de intervenção social e política, no sentido de tornar-se relevante historicamente como lócus de objetivação da vida social.

Neste sentido, temos a contribuição do sociólogo português Boaventura Sousa Santos, quando coloca que precisamos “reinventar a emancipação social” (SANTOS, 2004). Para ele é indispensável buscar outra lógica de vida diferente da visão e prática neoliberal, no qual o lucro está acima da vida. Sendo assim, cabe ao professor, como sujeito histórico, buscar construir novas perspectivas de organização social, no qual a solidariedade seja marca distintiva na constituição de relações de alteridade e equidade. Segundo Santos, o paradigma da modernidade se assenta em basicamente dois pilares epistemológicos e sociológicos: o do conhecimento-regulação e o do conhecimento-emancipação. Assim toda a ciência, educação, teorias econômicas e sociológicas são influenciadas no processo de construção de conhecimentos e representação do mundo moderno e contemporâneo. Enfim, nossa cultura é resultado destas concepções de homem, sociedade e mundo.

Segundo Santos, no entanto “o conhecimento-regulação conquistou primazia sobre o conhecimento-emancipação” (SANTOS, 2001, p. 79). Mas o que significa conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação? Na visão do autor, interpretada por mim, conhecimento-regulação é toda visão que entende que o conhecimento tem a função de regular a sociedade para manter inalterado o sistema social vigente, impedindo a ruptura e transformações sociais para aqueles que estão excluídos das benesses do capitalismo. E conhecimento-emancipação é o contrário, com ele busca-se construir processos de emancipação social, no qual os indivíduos tornam-se livres da opressão do capital, do lucro e das estruturas do capitalismo, que impede o desenvolvimento social e cultural da maior parte da população. Assim, o sujeito usufrui dos resultados do seu trabalho e coloca a favor de sua vida, supera a alienação e se torna um protagonista de sua vida.

O conhecimento-regulação atua sob a lógica da visão colonialista, segundo Santos. “O colonialismo consiste na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objecto” (SANTOS, 2001, p. 81). Sendo assim, é possível facilmente identificar o colonialismo com a cultura da indiferença, do egoísmo e disposição em explorar o outro desprovido de humanidade. Já no conhecimento-emancipação, a perspectiva é a solidariedade, como instância sociológica. “A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do conhecimento da intersubjetividade” (p. 81). A diferença entre os dois paradigmas são evidentes, em sentido amplo, o primeiro se presta a dominação e o segundo a libertação.

3. Do conhecimento-emancipação à autonomia

Paulo Freire também é um autor que contribui para se estudar esta problemática, na medida em que compreende que um dos papéis fundamentais da educação é constituir a autonomia como princípio educativo. “Para este autor, a educação libertadora precedia do desenvolvimento da capacidade do indivíduo criar suas próprias representações do mundo, pensar estratégias para resolução de problemas e aprender a compreender-se como sujeito da história” (SILVA, 2009, p. 104). Sendo assim, outra visão de mundo requer formar a subjetividade para além da lógica do conhecimento-regulação e buscar a autonomia como possibilidade de libertação. Neste sentido, para Freire, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da Teoria/Prática sem o qual a teoria pode ir virando blábláblá e prática, ativismo” (FREIRE, 1998, p. 24).

A emancipação social pressupõe autonomia. Através dela o indivíduo vai se descobrindo como sujeito histórico, aprendendo a lutar para livrar-se das amarras que o prende e o impede de ser livre. Por isto Freire conclui que: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a construção” (FREIRE, 1998, p. 25). No processo educativo libertador, portanto, a relação dialógica é fundamental, pois nela docente e discente vão se tornando sujeitos epistêmicos, aprendendo a pensar e resolver problemas colocados pela dinâmica social. Santos, também escreveu: “todo conhecimento emancipatório é autoconhecimento. Ele não se descobre, cria” (SANTOS, 2001, p. 83).

Para tanto, o ato educativo emancipatório consiste nesta aventura sociológica, a partir da prática cotidiana dos indivíduos e emersão na teoria para construir conhecimentos capazes de promover o discernimento do mundo e nele atuar de forma consistente e consequente. Freire escreveu: (...) “ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, com o sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o inteligido” (FREIRE, 1998, p. 134-135). Educar fundamentalmente este processo de construção de conhecimentos no turbilhão social e perceber as possibilidades e limitações:

epistemológica, social ou política. Sendo assim, a autonomia do sujeito se constitui quando ele consegue ir além do que diz o texto ou contexto, quando consegue pensar com suas próprias percepções dos fenômenos. Neste caso, convém ressaltar que “autonomia é uma construção cultural, não é algo natural, depende da relação do homem com outros e destes com o conhecimento” (SILVA, 2009, p. 105).

Michael Yong, professor da Universidade de Londres, pensando o papel das escolas na contemporaneidade, enfatiza que “a luta histórica pelos propósitos da escolaridade pode ser vista em termos de duas tensões. A primeira é entre os objetivos da emancipação e da dominação (...) e segunda tensão é entre as perguntas: “quem recebe a escolaridade? E “o que o indivíduo recebe?” (YONG, 2007, p. 1292). Tais questionamentos servem para problematizar minha hipótese: que é necessário repensar nossa perspectiva sociológica e conseqüentemente pedagógica. Assim, não é possível simplesmente ensinar qualquer conhecimento, apenas porque está nos livros. Cabe a professor submeter ao juízo crítico para discernir a quem serve aquele conhecimento.

A escola ao dimensionar politicamente seu currículo tem como desafio estar atento aos interesses imbricados nos conteúdos escolares e nas concepções pedagógicas. Pois, como sabemos nem prática educativa é neutra, todos pressupõe consciente ou inconscientemente uma concepção de homem, sociedade e mundo. No processo de sistematizar e processo informações, sempre é necessário extrair posições relevantes centrais e periféricas, são os chamados recortes epistemológicos. No qual optamos por isto ou por aquilo de acordo com nossos objetivos, onde queremos chegar, ao campo da emancipação ou da dominação.

Yong utiliza o conceito de “conhecimento poderoso” para sustentar que o conhecimento competente é aquele que possibilita ao indivíduo, a partir de objetivos claros, atingir níveis de compreensão mais amplos do mundo. Para Yong:

Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (YONG, 2007, p. 1294).

Yong se refere ao conhecimento poderoso como o conhecimento teórico, aquele que capaz de sustentar uma posição em determinada situação problema, tendo como referência conceitos científicos. Neste sentido, este tipo de conhecimento consiste em uma produção de significados, formulação de argumentos, apreciação crítica para avaliar situações complexas. O conhecimento poderoso ajuda a evidenciar pressuposição que não estão claras ao olhar do senso comum e possibilita investigar sobre diferentes pontos de vista, levando em consideração as múltiplas dimensões dos fenômenos envolvidos.

Para Yong o conhecimento poderoso é aquele independente do contexto, que não se aprende simplesmente na prática, pois se opera em conceitos, na gama de significados atribuídos, nas relações estabelecidas e veladas. O conhecimento teórico, que ele entende por poderoso, “é desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências” (YONG, 2007, p. 1296). Desta maneira, o conhecimento teórico possibilita revisar idéias, perceber a relativa estabilidade das certezas de até então, e cria condições para descobrir caminhos para se acessar as verdades, para explicar ou argumentar as hipóteses defendidas.

4. E a pedagogia da possibilidade

Em outra perspectiva Henry Giroux, teórico da teoria crítica, professor de origem norteamericana, entende o que estou tentando argumentar sobre o papel da escola e finalidade do conhecimento, a partir do que chama de “pedagogia da possibilidade”. Nesta concepção a escola pode ser coadjuvante para dominar ou emancipar, depende dos conhecimentos que se propõe a construir no processo educativo. A possibilidade, neste caso, depende, em muito, da opção do professor ou da sociedade onde está inserido. Aqui defendemos uma pedagogia da autonomia (FREIRE, 1998), alicerçada no conhecimento-emancipação (SANTOS, 2001) e no conhecimento poderoso (YONG, 2007).

Para Giroux a pedagogia da possibilidade consiste em um conceito que se coloca:

Contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais sugeridas pelo núcleo duro das teorias da reprodução. Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle (SILVA, 1999, p. 53).

Para a pedagogia da possibilidade o conhecimento construído na escola pode contribuir para transformações sociais ou para reproduzir as relações existentes. Em face de tal concepção, a história serve para referencial desta concepção, visto que ela é um campo de possibilidades. Na pedagogia da possibilidade nada mais é que entender o processo histórico no devir do tempo e das ações dos homens. Isso quer dizer que estamos diante de escolhas que podemos fazer no ato educativo, conhecimento-emancipação ou regulação, educar para dominação ou libertação.

Hoje, no entender de Santos, “vivemos num tempo paradoxal. Um tempo de mutuações vertiginosas produzidas pela globalização, a sociedade de consumo e a sociedade de informação” (SANTOS, 2009, p. 15). Tudo muda muito rapidamente, porém algumas coisas estão rigidamente estáticas: a pobreza/miséria, as guerras, a concentração de renda e riquezas, por exemplo. Para o autor, “nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária e a sua impossibilidade política” (p. 15). Então, educar na contemporaneidade significa não lutar contra a tecnologia, mas pela possibilidade política de transformação das injustiças, diante tanto riqueza. Resistir parece ser a melhor forma de impedir o avanço das práticas avassaladoras do neoliberalismo e provocar mais estragos sociais.

Para Santos, “vivemos, de fato, num tempo simultaneamente de conflito e de repetição”. Alguns chegam a dizer que é o fim da história, muitos já desistiram de sonhar, hoje ocupam a posição apenas de consumidores, o social e o político não lhe interessam mais. No campo da educação isto é perverso e contribui para formar subjetividades alienadas, ingênuas, que ao longo do tempo se constituem em verdadeiros analfabetos políticos. Isto, porém, não acontece por acaso, o projeto da modernidade tem este fim, alguns poucos ocupam-se de pensar e outros muitos apenas consumir. Em síntese, é o processo de dominação cumprindo seu papel, através do conhecimento-regulação.

Para Santos, “deste modo, o objetivo principal do projeto educativo emancipatório consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para formação de subjetividades inconformistas e rebeldes” (SANTOS, 2009, p. 18). Trata-se de tentar desnaturalizar o sofrimento humano proveniente das injustiças sociais: concentração de renda e riqueza, exploração do trabalho humano, etc. isto é uma tarefa árdua, que a educação sozinha não consegue resolver, mas sem ela também não se resolve. Cabe, portanto a escola fazer sua parte, ao defender reflexões acerca de uma visão sociológica capaz de promover a indignação e inconformismo.

Para Santos conclui:

O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desnaturalizadoras dos conflitos sociais em que traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia (SANTOS, 2009, p. 19).

Para Freire, neste processo, “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervir no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1998, p. 31). Assim emerge na percepção epistemológica, constituindo novos modos de configurar o conhecer, tornando mais consistentes seus pressupostos e objetivos. Da mesma forma, aumenta o repertório reflexivo e promove a transformação que se opera nos conceitos que explicam os fenômenos sociais, políticos e culturais. O professor no processo educativo emancipatório concebe-se, como sujeito epistêmico, que organiza conhecimentos em perspectiva própria, visualiza práticas à luz da teoria, ou seja, desenvolve modos de ver além da superficialidade.

No processo da educação emancipatória o professor se constitui em um sujeito dotado de significação cultural e se coloca na posição de intelectual em favor das camadas sociais subalternas, na busca de superação das condições de existência. Ele aprende a pesquisar, pois está é condição essencial para a educação emancipatória. Assim procura respostas para as perguntas e aprende a fazer perguntas para mover a imaginação sociológica. Freire sintetiza: “enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque

busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervendo, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 1998, p. 32).

Educar na perspectiva emancipatória consiste neste envolvimento com a ampliação do repertório de razões, burilando as performances existenciais, realizando a práxis, no movimento entre a prática e a teoria. Desta forma, à luz destas concepções, educar é encontrar postulados racionais e sensíveis, constituir a capacidade de equacionar as preocupações humanas, além dos interesses do mundo da produção econômica. Mais, ainda, é aperfeiçoar os fundamentos e os procedimentos do conhecimento, como categoria cultural, obter sustentação teórica para manter as convicções fundamentais da educação, como processo pedagógico de elucidação, partilhamento reflexivo e constituir novas sínteses reconstrutivas do real e, assim, criar condições para emancipação social.

5. Considerações finais

Educar na perspectiva emancipatória é um desafio, requer preparação e disposição em criar condições de mudança nas estruturas e processos sociais dominadores, que impede a maior parte da população às condições de vida satisfatórias. Acredito que o caminho é investir na formação da subjetividade voltada a ver a história como possibilidade, que, por sua vez, tem a ver com o conhecimento-emancipação, a autonomia intelectual, o conhecimento poderoso e a pedagogia da possibilidade. Sem estas três categorias sociológicas tudo ficará mais difícil.

Portanto, de acordo com a hipótese em questão, qual seja, que a educação emancipatória é possível mediante a práxis: teoria e prática, interligadas, mediadas pelo professor, como agente impulsionador do conhecimento consistente e conseqüente. Aqui não esgotei as possibilidades de apreensão das dimensões de análise, mas acredito que dei um enfoque que possa contribuir para o debate em torno dos marcos situacionais da educação como prática emancipatória. Assim, a relevância deste tema acontece na discussão e ampliação das formas de compreensão da problemática da tensão entre a dominação e a emancipação.

6. Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. Rio de Janeiro: az e Terra, 1998.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

------. Para uma pedagogia do conflito. In. *Contra a pedagogia do conflito*. Ogs. FREITAS, Ana Lúcia de. MORAES, Salete Campos de. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

------. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências’ revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA. Luiz Etevaldo. *Autonomia como princípio educativo*. Revista eletrônica Espaço Acadêmico. Maringá: n. 101, pág. 104-108, out/2009. Disponível em www.periodicos.uem.br, acessado em 11/06/2010.

SILVA, Mônica. Maria Pereira da. Uma educação para a sustentabilidade ambiental. *Jornal Mundo Jovem*. Porto Alegre: 2008, ano 46, n. 385, p. 06.

TURCK, Maria da Graça. *Entrevista ao Jornal da Manhã*. Ijuí/RS, dia 12/06/2010, p. 02.

YONG, Michael. *Para que servem as escolas*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em www.cedes.unicamp.br, acessado em 11/06/2010.