



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO** UFRJ

**Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

OS SENTIDOS DO CONHECIMENTO

MARCO ANTONIO DE MORAES

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luigi Bordin

Rio de Janeiro

Fevereiro / 2006

M827 Moraes, Marco Antonio de.

Os sentidos do conhecimento/ Marco Antonio de Moraes.
– Rio de Janeiro:UFRJ, 2006.

x, 155f.: il.; 31 cm.

Orientador: Luigi Bordin.

Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Programa de Pós-graduação em Educação, 2006.

Bibliografia: 167-171 f.

1. Conhecimento. 2. Sociedade da informação. 3. Fetiche do conhecimento. 4. Conhecimento, sociedade e mercado. 5. Conhecimento rizomático. I. Bordin, Luigi. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370

Esta tese eu dedico a Maria Fátima,
pela vida que compartilhamos e
pelo conhecimento que vivemos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Luigi Bordin e co-orientador Reuber G. Scofano que me animaram na minha empreitada.

Aos professores que gentilmente aceitaram compor a Banca Examinadora: André B. Penna Firme, Mary Rangel, Mírian Paura S. Z. Grinspun, Maria Martha D'Angelo Pinto e Francisco Cordeiro Filho.

Aos professores do DTPE e ao Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que me concederam afastamento parcial para que pudesse me dedicar ao Curso de Doutorado em Educação.

Aos professores e funcionários do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRJ.

E a todos aqueles que de modo singelo me ajudaram a chegar ao final desta jornada.

RESUMO

OS SENTIDOS DO CONHECIMENTO

Marco Antonio de Moraes

Orientador: Prof. Dr. Luigi Bordin

Resumo da Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Este trabalho buscou evidenciar os sentidos do conhecimento por meio da análise de periódicos acadêmicos – *Educação & Sociedade* e *Cadernos CEDES* – veiculados pela Internet. A própria procura dos sentidos representou, também, a construção de um conhecimento rizomático sobre os significados do conhecimento. O objetivo geral foi descobrir os significados do conhecimento e suas implicações para a educação escolar. Os objetivos específicos foram entender quais os sentidos que são dados ao conhecimento e procurar evidências do processo de fetichização do conhecimento e de sua relação com a educação escolar. Como metodologia, trabalhou-se a concepção de rizoma e a análise de conteúdo. A conclusão foi que os sentidos do conhecimento não estavam no que se propunha, mas, justamente, em seu oposto, no que se criticava. Pois o conhecimento está vinculado e até comprometido com os interesses econômicos, que, por sua vez, influenciam as políticas educacionais e a formação profissional para o mercado de trabalho, inclusive para o magistério, numa dinâmica sócio-cultural em que o capitalismo se auto-regenera. Os valores que deveriam sustentar as metodologias de ensino não estão resolvendo as questões epistemológicas. E estas têm-se revelado fetichizantes do conhecimento do homem sobre si mesmo e de sua existência.

Palavras-chave: Conhecimento escolar. Fetiche do conhecimento. Conhecimento, sociedade e mercado. Conhecimento rizomático.

Rio de Janeiro
Fevereiro / 2006

ABSTRACT

THE SENSES OF KNOWLEDGE

Marco Antonio de Moraes

Orientador: Prof. Dr. Luigi Bordin

Abstract da Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

This study tried to evince the senses of knowledge through the analysis of academic publications on the Internet – Education & Society and CEDES Notebooks. The search for the senses of knowledge itself also represented the construction of a “rhizomatic” knowledge over the senses of knowledge. The general aim was to find the senses of knowledge and its implications on school education. The specific aims were to understand what sense is given to knowledge and to look for evidence of the process of fetishization of knowledge and its relation to school education. The methodology involved the rhizome concept and content analysis. The conclusion arrived at is that the senses of knowledge were not where expected, but, really, on their opposite, which was criticized. For knowledge is tied to and compromised with economic interests which in their turn influence educational policies and professional preparation for the job market, teaching inclusive, in a socio-cultural dynamics in which capitalism self-regenerates. The values which underlie or should support teaching methodologies are not solving epistemological questions. These, as a matter of fact, have revealed themselves fetishizing in the knowledge of man about himself and his existence.

Key words: School Knowledge. Fetish of Knowledge. Knowledge, society and market. rhizomatic knowledge.

Rio de Janeiro
Fevereiro / 2006

RÉSUMÉ

LES SENS DE LA CONNAISSANCE

Marco Antonio de Moraes

Orientador: Prof. Dr. Luigi Bordin

Résumé da Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Ce travail a cherché à mettre en évidence les sens de la connaissance à travers l'analyse des périodes académiques – Education & Société et Cahiers CEDES – par l'Internet. La recherche des sens de la connaissance a représenté, aussi, la création d'une connaissance rhizomatique sur les sens de la connaissance. Le but général a été découvrir les significations de la connaissance et ses implications avec l'éducation scolaire. Les buts spécifiques étaient de comprendre quel est le sens de la connaissance et chercher des évidences au procès de fétichisation de la connaissance et son rapport à l'éducation scolaire. Comme méthodologie on a travaillé la conception de la rhizome et l'analyse du contenu. Ce que nous avons pu conclure c'est que les sens de la connaissance n'étaient pas telle comme elle était proposée, mais justement, au contraire, comme elle était critiquée. Une fois que la connaissance est liée et même compromissées aux intérêts économiques qui à son tour influencent les politiques de l'éducation et les formations professionnelles pour le marché de travail, surtout pour le professorat, par une dynamique socio-culturelle où le capitalisme se recompose. Les valeurs qui maintiennent ou qui devraient maintenir les méthodologies de l'enseignement ne solutionnent pas les questions épistemologiques. Celles-ci sont en train de se révéler fétichisantes à la connaissance de l'homme sur soi même et sur son existence.

Mots-clé: Connaissance Scolaire. Fétiche de la connaissance. Connaissance, société et marché. Connaissance rhizomatique.

Rio de Janeiro
Fevereiro / 2006

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| | |
| CAPÍTULO I | |
| 1 – INICIANDO A CONSTRUÇÃO RIZOMÁTICA DO OBJETO DE ESTUDO | 15 |
| 1.1 – ENTENDENDO O QUE É CONHECIMENTO | 25 |
| 1.2 – O CONHECIMENTO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR | 31 |
| 1.2.1 Os documentos oficiais | 33 |
| 1.2.2 O ser humano e o conhecimento escolar | 42 |
| | |
| CAPÍTULO II | |
| 2 – UM OLHAR PRELIMINAR | 47 |
| 2.1 – AMPLIANDO CONEXÕES CONCEITUAIS | 52 |
| 2.1.1 – O conhecimento enquanto mercadoria e fetiche | 52 |
| 2.1.2 – O conhecimento rizomático e desejante | 55 |
| 2.1.3 – O conhecimento num cenário de indústria cultural, barbárie, biopoder e imaginação | 60 |
| | |
| CAPÍTULO III | |
| METODOLOGIA E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS | 68 |
| | |
| CAPÍTULO IV | |
| ANÁLISE DOS DADOS | 150 |
| | |
| CAPÍTULO V | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 163 |
| | |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 167 |
| | |
| ANEXO | 172 |

Mefistófeles, fazendo-se passar por Fausto, fala a um estudante:

“Empregai bem o fugitivo tempo!
 Ensina a boa ordem a ganhá-lo.
 O conselho que dou, meu caro amigo,
 É, primeiro de tudo, aula de Lógica.
 Aí vos hão de dar à mente ensino,
 Em borzeguins estreitos apertando-a,
 Por que percorra com airoso passo
 A estrada do pensar, e não vagueie
 Por aqui, por ali, qual fogo fátuo.
 Depois, dias e dias vos demonstram
 Que o que de uma assentada antes fazíeis,
 Por exemplo, comer – é necessário
 Que conteis um, dois, três, para fazê-lo.
 Verdade é que a fábrica de idéias
 A um tear se assemelha: cada piso
 Vai mil fios mover que se entretecem
 Escondidos à vista. Acima, abaixo
 Correndo a lançadeira, a cada golpe
 Prende mil ligações. Chega o filósofo,
 E que assim deve ser demonstra logo:
 Foi o primeiro assim, assim segundo,
 Serão portanto assim terceiro e quarto;
 Se primeiro e segundo não houvesse,
 Terceiro e quarto não seriam nunca.
 Isto faz as delícias dos discípulos,
 Mas a ser tecelões nunca aprenderam...
 Quem um ser vivo conhecer procura,
 Começa logo por tirara-lhe a vida;
 As partes depois tem, mas já lhes falta
 O espírito que as liga e que as anima.
Encheiresin naturae, diz a química;
 Escarnece de si sem percebê-lo.”

Goethe*

* GOETHE, Johann Wolfgang von. *Fausto*. São Paulo: Martin Claret, 2002, p. 89-90.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como temática as questões relacionadas aos sentidos que se dão ao conhecimento no âmbito escolar, isto é, aos significados que ele tem na educação escolar e às direções para as quais aponta. Enfim, é reflexo do sentir, do pensar e até do imaginar das pessoas.

Na conjuntura atual, as mudanças são cada vez mais rápidas e modificam instituições e sociedades inteiras. Entretanto, as transformações nem sempre produzem efeitos humanizadores. O sistema capitalista e sua lógica produtiva ainda continuam dinâmicos e vigorosos, impondo-se como modelo.

Nesse contexto, surgem diversos mitos ou até processos fetichistas propagando idéias de que: no “espaço cibernético”, por meio da “terceira onda” e outras mais que se anunciam, surge, na “estrada da informação”, a “sociedade informática”, que é também “pós-industrial”, “pós-mídia”, também conhecida como “sociedade do conhecimento”, onde as pessoas têm uma “vida digital” e, portanto, são felizes. Entretanto, é o ser humano a “razão” de tudo isso?

Esta questão ainda é pertinente. Pois justamente numa época em que se enaltece a sociedade do conhecimento e seu processo civilizatório, depara-se com notícias de tragédias envolvendo a escola, a instituição do saber que, simbolicamente, representa a formação e a socialização de um novo cidadão.

A escola torna-se cenário e palco de algumas tragédias humanas, como, por exemplo, a que aconteceu em abril de 1999, quando dois estudantes mataram 13 pessoas na escola onde estudavam antes de se suicidarem em Columbine (Colorado, Estados Unidos). Fato semelhante se repetiu em abril de 2002, quando um jovem de dezenove anos, expulso da escola pública onde estudava, (Erfurt, Alemanha) voltou ao colégio e matou dezesseis pessoas antes de suicidar. E, novamente, em março de 2005, numa escola em Minnesota, nos Estados Unidos, um estudante de 16 anos matou sete pessoas antes de se suicidar.

Como se não bastassem estes fatos, que tiveram grande divulgação na mídia, um caso mais emblemático foi o que ocorreu na cidade de Beslan, na Ossétia do Norte, Rússia, no

primeiro dia de setembro de 2004. Nesse dia, na escola Número 1 de Beslan, era comemorado o “Dia do Conhecimento”, quando o local foi tomado de assalto por um grupo de terroristas que fizeram 1.300 pessoas como reféns. O desfecho foi trágico. No dia três de setembro o caso se encerra, num ato de barbárie, com 338 mortes, entre elas 156 crianças. Tudo começou no “Dia do Conhecimento” celebrado nas escolas com a abertura do ano letivo.

Contudo, é importante frisar que o conhecimento e a educação escolar devem estar orientados para a vida, assim como todo o trabalho pedagógico que se processa na escola. E é com esse cuidado que este estudo procura perceber quais são os sentidos do conhecimento.

Num país como o Brasil, em que a porcentagem de analfabetos ainda é significativa, além dos analfabetos funcionais, depara-se hoje com um novo tipo de analfabeto que é o analfabeto digital. Este não possui os conhecimentos necessários para acessar os recursos da multimídia e fica limitado na interação com os outros indivíduos, o que cria barreiras de diferentes níveis para sua inclusão social e impõe restrições a sua percepção de mundo.

Esta tese trabalha na perspectiva de que não existe fala neutra e sem materialidade, ou seja, toda a fala possui contexto. E, portanto, inserida numa determinada conjuntura, transmite mensagem, tenta delimitar uma determinada realidade, pois há interesses em jogo. Nessa conjuntura, a análise dos textos publicados em dois periódicos acadêmicos (*Educação & Sociedade* e *Cadernos CEDES*), de 1997 a 2004, permite evidenciar o que significa o conhecimento e suas implicações em relação à educação escolar.

É importante lembrar que o período pesquisado abarca o processo final da elaboração da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e seus desdobramentos após a homologação pelo Presidente da República, além de um conjunto de políticas e campanhas, implementadas pelo MEC, para adequar a educação brasileira à nova ordem mundial da globalização e do neoliberalismo.

Portanto, espera-se enriquecer o debate sobre as questões que envolvem o conhecimento, a escola e, conseqüentemente, o trabalho do professor. E dessa forma contribuir para o melhor entendimento do processo educacional, no que se refere ao processo do conhecer.

Diante desses fatos, o que importa é vida sem barbárie, educação escolar que trabalhe e gere conhecimentos para a humanização e a emancipação das pessoas, no sentido de uma vida plena. Nesse sentido, este estudo não se propõe a fazer uma análise epistemológica do que seja conhecimento (*stricto sensu*). Não se trata de uma filosofia da ciência ou de um estudo sobre as teorias do conhecimento, mas das múltiplas manifestações do conhecimento no âmbito escolar. Portanto, trata-se de um trabalho exploratório que enfoca os aspectos sócio-filosóficos do conhecimento na educação escolar.

Nesse perspectiva, no capítulo I, inicia-se a construção do objeto de estudo, que utiliza o conceito de rizoma como referencial, tanto na estruturação do texto, quanto na articulação teórica. Desenvolve-se o conceito de conhecimento e analisa-se sua relação com a educação escolar, além de focalizar, nos documentos oficiais, as diretrizes educacionais para a formação do aluno, levando em conta os diferentes tipos e finalidades do conhecimento.

No capítulo II, recuperam-se alguns dados de uma pesquisa piloto preliminar, que oferece subsídios para desenvolver as questões sobre o tema desta tese. Em seguida, faz-se uma ampliação das conexões do conhecimento com fatores como: mercadoria, fetiche, desejo, indústria cultural, barbárie, biopoder e imaginação. A concepção rizomática do conhecimento serve de parâmetro para a articulação das idéias e dos conceitos.

A metodologia e a sistematização dos dados, no capítulo III, explicita os marcos teórico-metodológicos utilizados no trabalho e faz-se a organização dos dados resultantes da pesquisa nos setenta e três textos selecionados. No estudo do material selecionado utiliza-se o método da análise de conteúdo de Bardin (1979) e a concepção de rizoma de Deleuze e Guattari (1995).

A análise dos dados é discutida no capítulo IV, onde são apresentadas as categorias que evidenciam os sentidos do conhecimento. Inicia-se com aquelas que apresentam maior ocorrência, revelando-se as evidências do processo de fetichização do conhecimento e sua relação com a educação escolar

Por fim, o capítulo com as considerações finais relaciona algumas conclusões parciais e estabelece novos mapeamentos sobre os sentidos do conhecimento, sempre pautados pela concepção rizomática do conhecimento.

Isso posto, espera-se que este trabalho ofereça uma contribuição para o estudo desta temática, sob uma ótica diferente da convencional, principalmente quando se utiliza a concepção de conhecimento rizomático, aplicado tanto na elaboração do texto da tese, quanto na metodologia utilizada nas análises dos dados e nas considerações finais.

CAPÍTULO I

“Nenhuma época soube do ser humano tantas coisas e tanto quanto a nossa; mas, na verdade, nenhuma outra época soube menos o que é o ser humano.”

Martin Heidegger

1 – INICIANDO A CONSTRUÇÃO RIZOMÁTICA DO OBJETO DE ESTUDO

Atualmente vive-se num mundo marcado por profundas transformações, provocadas principalmente pelas novas tecnologias de comunicação e de informação¹, que modificam diferentes aspectos da vida humana. Nesse sentido, torna-se comum falar em sociedade da informação ou do conhecimento², que não deixa de ser também uma sociedade capitalista, na qual a informação e, principalmente, o conhecimento têm valor no mercado. Utilizado na produção e no consumo, o conhecimento é mais um bem, um produto, algo que pode ser fabricado, vendido, comprado, consumido e descartado.

Para alguns sociólogos,

vivemos hoje numa ‘sociedade do conhecimento’ ou ‘sociedade da informação’, dominada por especialistas profissionais e seus métodos científicos. Segundo alguns economistas, vivemos numa ‘economia do conhecimento’ ou ‘economia da informação’, marcada pela expansão de ocupações produtoras ou disseminadoras de conhecimento. O conhecimento também se tornou uma questão política importante, centrada no caráter público ou privado da informação, e de sua natureza mercantil ou social. Historiadores do futuro decerto poderão se referir ao período em torno do ano 2000 como a ‘era da informação’. (BURKE, 2003, p. 11)

Outros analistas denominam as décadas finais do século XX e o início do século XXI como sendo pós-industrial³, caracterizada pelo desenvolvimento tecnológico globalizante, pela reestruturação industrial e por uma acumulação do capital baseada na produção de conhecimentos e num trabalho que se torna “cada vez mais intelectualizado e comunicativo” (Lazzarato, 2001, p. 12). Nesta ótica, o modelo fordista, baseado na “rígida divisão técnica do

¹ Peter Burke (2003, p. 19) usa em seu livro “o termo ‘informação’ para referir-se ao que é relativamente ‘cru’, específico e prático, e ‘conhecimento’ para denotar o que foi ‘cozido’, processado ou sistematizado pelo pensamento.”

² A visão de uma sociedade do conhecimento aparece, em 1959, nos Estados Unidos, no livro de Peter Drucker, especialista em administração de empresas, intitulado *The Landmarks of Tomorrow*.

³ A partir dos anos 60, vários sociólogos elaboram uma nova interpretação da sociedade em que viviam, gerando teorias sobre a “sociedade pós-industrial”. Daniel Bell destaca-se ao divulgar essa visão em *The Coming of Post-Industrial Society*, em 1973 (De Masi, 2000).

trabalho e na mecanização, está, aos poucos, sendo substituído por formas mais flexíveis de acumulação do capital” (Loureiro; Fonte, 2003, 32). No pós-industrialismo “a fonte de produtividade e crescimento reside na geração de conhecimentos, estendidos a todas as esferas da atividade econômica mediante o processamento da informação” (Castells, 2003, p. 267), e a atividade econômica baseia-se principalmente na produção de bens para prestação de serviços e no exercício de profissões que demandem muita informação e conhecimento.

Deste modo a informação é o fundamento da grande indústria e da economia pós-industrial, pois trata-se de um elemento importante na produção. A informação ao mesmo tempo que é utilizada na fabricação da mercadoria, é ela própria, produto para o mercado. Pois, uma mercadoria, antes de ser fabricada, precisa ser vendida, ou seja, ao articular produção e informação, também vira uma mercadoria associada a produção e consumo de outras mercadorias. Esse processo possibilita a mobilização de “importantes estratégias de comunicação e de marketing para reapreender a informação (conhecer a tendência do mercado) e fazê-la circular (construir um mercado)” (Lazzarato, 2001, p. 44).

Nessa nova perspectiva de sociedade, alguns pesquisadores apontam para uma nova forma de capitalismo, o “capitalismo cognitivo” (Cocco; Galvão; Silva, 2003) que utiliza todo o potencial mental do trabalhador, principalmente sua capacidade de criar e inovar, atuando “reflexivamente” para melhorar sua eficiência no processo produtivo. Surge, também, um novo tipo de trabalho, o “trabalho imaterial” (Lazzarato, 2001), atividade produtiva que utiliza processos de comunicação, informação, discernimento e criação para otimizar a resultante entre produção e consumo.

O trabalho imaterial “produz um bem imaterial, como serviço, produto cultural, conhecimento ou comunicação” (Hardt; Negri, 2002, p. 311). Podem-se distinguir três tipos de trabalho imaterial no setor de serviços:

O primeiro está inserido numa produção industrial que foi informacionalizada e incorporou tecnologias de comunicação de um modo que transforma o próprio processo de produção. A atividade fabril é vista como serviço, e o trabalho material da produção de bens duráveis mistura-se com o trabalho imaterial e se inclina na direção dele. O segundo é o trabalho imaterial de tarefas analíticas e simbólicas, que se divide na manipulação inteligente e criativa de um lado e nos trabalhos simbólicos de rotina do outro. Finalmente, a terceira espécie de trabalho imaterial envolve a produção e a manipulação de afetos e requer contato humano (virtual ou real), bem como trabalho do tipo físico. Esses são os três tipos de trabalho

que impulsionam a pós-modernização da economia global. (Hardt; Negri, 2002, p. 314)

Nessa dinâmica, chega-se à sociedade chamada “do conhecimento”, resultado de várias transformações que se articulam e provocam mudanças em todos os aspectos da vida das pessoas. Essa nova sociedade tem as seguintes características: automação do trabalho; crescimento generalizado da indústria de serviços; redução do tamanho das grandes empresas; economia centrada em informação e conhecimento; processos produtivos robotizados e sistema de comunicação individualizado e “ilimitado” através de meios eletrônicos.

Essas inovações tecnológicas das últimas duas décadas do século XX, na área da informação, engendraram um novo tipo de organização da economia e conseqüentemente de sociedade, ou seja, a conexão em rede com alcance global. Essa sociedade em rede pode ser entendida como:

um conjunto de nós interconectados. Nós é o ponto no qual uma curva se entrecorta. Concretamente, o que um nó é depende do tipo de redes concretas de que falamos. São mercados de bolsas de valores e suas centrais de serviços auxiliares avançados na rede dos fluxos financeiros globais. São conselhos nacionais de ministros e comissários europeus da rede política que governa a União européia. São campos de coca e de papoula, laboratórios clandestinos, pistas de aterrissagem secretas, gangues de rua e instituições financeiras para lavagem de dinheiro na rede do tráfico de drogas que invade as economias, sociedades e estados no mundo inteiro. São sistemas de televisão, estúdios de entretenimento, meios de computação gráfica, equipes para cobertura jornalística e equipamentos móveis gerando, transmitindo e recebendo sinais na rede global da nova mídia no âmago da expressão cultural e da opinião pública, na era da informação. A topologia definida por redes determina que a distância (ou intensidade e frequência da interação) entre dois pontos (ou posições sociais) é menor (ou mais freqüente, ou mais intensa), se ambos os pontos forem nós de uma rede do que se não pertencerem à mesma rede. (...) A inclusão/exclusão em redes e a arquitetura das relações entre redes, possibilitadas por tecnologias da informação que operam à velocidade da luz, configuram os processos e funções predominantes em nossas sociedades (Castells, 2003, p. 566).

Nas sociedades mais avançadas as transformações foram provocadas, principalmente, pelo impacto combinado de uma “revolução tecnológica” baseada em tecnologia da informação/comunicação, da formação de uma economia global e de um processo de mudança cultural. O conhecimento e a informação, nessas sociedades, se converteram em elementos fundamentais de geração de mais riqueza e poder.

O conceito de sociedade da informação e/ou do conhecimento, de certo modo, ajusta-se bem à tradição liberal, progressista, do pensamento ocidental. Mantém a fé no iluminismo,

na racionalidade e no progresso, na medida em que o conhecimento e seu acúmulo são equiparados a maior eficiência e maior liberdade.

Entretanto, para muitos pensadores, essa perspectiva não passa de mais um elo na lógica do capital. O termo “sociedade do conhecimento” leva a crer que o mundo está caminhando para a democratização do conhecimento e para a igualdade de acesso à informação. Porém, mascara a sutileza da exploração ou extração da mais-valia⁴, num mundo que se tecnologiza e paralelamente exclui uma parte considerável dos trabalhadores.

Desse modo, a lógica do capital humano⁵ aparece agora sob a forma de domínio do conhecimento, que não liberta, mas dá a falsa sensação de segurança diante do mercado. Pode-se dizer que é a formação de um cidadão informado, mas não politizado, no sentido da consciência para si⁶. O conhecimento é tratado de forma fragmentária, sem história e como mercadoria.

Nesse contexto em que as transformações do capital e da ciência estão articulados às mudanças tecnológicas referentes à circulação da informação, Chauí (2003, p. 5) faz críticas à “sociedade do conhecimento”, “na qual o valor mais importante é o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos.”

Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução. Na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital

⁴ Chama-se mais-valia ao valor que o operário cria além do valor de sua força de trabalho. (Harnecker, 1983, p. 234)

⁵ O *capital humano* é função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, *geram a ampliação da capacidade de trabalho* e, portanto, de maior produtividade. O que se fixou como componentes básicos do capital humano foram os traços *cognitivos e comportamentais*. Elementos que assumem uma ênfase especial hoje nas teses sobre sociedade do conhecimento e qualidade total (Frigotto, 1995, p. 92). São habilidades e competências, em seus aspectos objetivos e subjetivos, que valorizam a formação da pessoa enquanto mão-de-obra.

Essa questão pode ser observada numa reportagem do jornal *O Globo*, de 26/10/2003, intitulada “*Educação deve ser vista como um bem econômico, não social*”, em que o economista Tenani diz que prova com fórmulas que o crescimento depende do capital humano. Para ele, um “país como o Brasil não vai crescer de forma sustentada se não mudar a política educacional e melhorar o nível do seu capital humano. (...) educação não é um bem social, é um bem econômico. E só ela pode garantir ao Brasil um crescimento sustentado daqui por diante. (...) O que se pode fazer é incentivar as empresas, por meio da redução de impostos, para que passem a investir mais em capital humano, em treinamento, em educação vinculada ao capital físico” (p. 45).

⁶ Consciência de seus próprios interesses, da sua condição no mundo, da clareza dos procedimentos na conquista dos seus objetivos.

produtivo, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais cuja existência se reduz à própria informação. Entre outros efeitos, essa situação produz um efeito bastante preciso: o poder econômico se baseia na posse de informações e, portanto, essas se tornam secretas e constituem um campo de competição econômica e militar sem precedentes, ao mesmo tempo em que, necessariamente, bloqueiam poderes democráticos, os quais se baseiam no direito à informação, tanto o direito de obtê-las como o de produzi-las e fazê-las circular socialmente. Em outras palavras, a assim chamada *sociedade do conhecimento*, do ponto de vista da informação, é regida pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro), de sorte que ela não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e ao desenvolvimento efetivo de informações e conhecimentos necessários à vida social e cultural (2003, p. 5).

Também polemizando esta questão, Duarte (2001, p. 39) diz que o conceito de sociedade do conhecimento não representa uma nova sociedade e tampouco que o capitalismo tenha mudado. Para ele, significa “uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo.” Portanto, a sociedade do conhecimento é a nova ilusão produzida pelo capitalismo atual, que tem como função enfraquecer as críticas feitas ao sistema econômico, direcionando os protestos para outros campos da atividade humana.

Duarte (2001) destaca cinco ilusões da chamada “sociedade do conhecimento”:

PRIMEIRA ILUSÃO: O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela Internet etc.

SEGUNDA ILUSÃO: A capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano.

TERCEIRA ILUSÃO: O conhecimento não é apropriação da realidade pelo pensamento mas, sim, uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural.

QUARTA ILUSÃO: Os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social.

QUINTA ILUSÃO: O apelo à consciência dos indivíduos, seja através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. As concepções idealistas da educação apóiam-se todas nessa ilusão. É nessa direção que são difundidas atualmente pela mídia certas

experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor por meio da preparação das novas gerações. Assim acabar com as guerras seria algo possível através de experiências educativas que cultivem a tolerância entre crianças e jovens. A guerra é vista como consequência de processos primariamente subjetivos ou, no máximo interjuectivos. (Duarte, 2001, p. 39 - 40)

As ilusões apresentadas representam equívocos ou armadilhas ideológicas que são aceitas por muitos intelectuais no Brasil, sem maiores questionamentos. O problema é que são poucos os que se questionam sobre a exclusão que também existe nesse tipo de sociedade, que é vista por muitos como a solução para esse e outros tipos de injustiça social.

Nesse sentido, Duarte (2001, p. 40) alerta, dizendo que é “preciso, porém, estar atento para não cair na armadilha idealista que consiste em acreditar que o combate às ilusões pode, por si mesmo, transformar a realidade que produz essas ilusões.” Ou seja, é necessário transformar a realidade que precisa dessas ilusões para se perpetuar.

Essa situação é agravada pela “mercantilização das relações de trabalho e das relações entre as pessoas” (Demo, 1998, p. 53). Esse processo se desenvolve, entre outras coisas, através da aplicação e articulação de determinados discursos, como, por exemplo, o de “recursos humanos”, da “qualidade total”⁷, da “empregabilidade”, da “competitividade”, da “capacitação em serviço”, do “conhecimento” etc.

Para Demo (2000 b), o “conhecimento está basicamente aprisionado pelo mercado, sobretudo em sua capacidade inovadora” (p. 95) e, “mais que nunca, aplica-se a análise do caráter abstrato do trabalho e da mercadoria de Marx, no contexto da mais-valia relativa. Esta é definida pelo uso intensivo de conhecimento, permitindo aumentar a produtividade, enquanto se pode reduzir a necessidade de mão-de-obra” (Demo, 2000 b, p. 95).

Diante desta problemática, na sociedade em que a mercadoria é o ponto de referência e o homem sente-se coisificado, o conhecimento torna-se um fetiche⁸, algo com poderes

⁷ Qualidade total – uso dos princípios empresariais de controle como parâmetro de qualidade no campo pedagógico a escola produtiva seria aquela que atendesse às necessidades do mercado.

⁸ O produto do trabalho humano se aparta do homem e passa a ter vida própria, isto é, os objetos e pensamentos se descolam da vida do homem que os produziu, o homem é alienado e se aliena no seu trabalho. O que o homem produz é visto como mercadoria, como coisas com autonomia, como se tivessem vida própria. O resultado do trabalho do homem é descontextualizado alienando-se o trabalhador do produto de seu trabalho. Deste modo, não são percebidas as condições concretas e históricas do processo produtivo, ou seja, as relações sociais que deram origem ao que o homem produziu.

mágicos que poderá resolver todos os problemas de quem o possuir. No mundo atual, em que muitas coisas tornam-se virtuais, inclusive o dinheiro, o conhecimento torna-se abstrato, muitas vezes descolado da própria vida.

Então, se o conhecimento transforma-se em mercadoria, pode-se dizer que o processo de fetichização é análogo. Assim, utilizamos a seguinte análise de Marx para melhor explicar esse processo:

(...) O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos. (...) a forma mercadoria e a relação de valor dos produtos de trabalho, na qual se representa, não têm que ver absolutamente nada com a natureza física e com as relações materiais que daí se originam. Não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Por isso, para encontrar uma analogia, temos de nos deslocar à região nebulosa do mundo da religião. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os produtos da mão humana. Isso eu chamo o fetichismo que adere aos produtos de trabalho, tão logo são produzidos como mercadorias, e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias. (Marx *apud* Carneiro, 2002, p. 106-107)

Nesse sentido, não há a libertação, mas o próprio aprisionamento do homem diante das questões de sua existência, que muito descreve e explica, mas que não consegue transformar. É o fetiche do conhecimento que, ao transformar-se em coisa, desumaniza o homem.

É nesse contexto que a mais-valia-relativa⁹ representa a intensificação da utilização do conhecimento, que tem grande potencial de produtividade, mas também de alienação¹⁰. Entretanto, como a escola pode enfrentar esse desafio? Pois, se nos dias atuais, o sistema

⁹ Além da mais-valia absoluta que se obtém com o alongamento da jornada de trabalho ou intensificando o uso da força de trabalho, ocorre, também, a mais-valia relativa que se obtém diminuindo o tempo necessário para produzir determinada mercadoria (Harnecker, 1983, p. 240). Em menos tempo se produz mais, principalmente com a utilização de novas tecnologias aplicadas ao processo produtivo.

¹⁰ “Hoje em dia, podemos falar de outra forma de alienação: não se trata apenas de uma alienação do homem *na* técnica ou *pela* técnica, nem tampouco somente da alienação do Eu (como acredita Marx), mas de uma alienação em relação ao próprio mundo: o homem não somente se perde em sua produção, mas perde seu próprio mundo, que é ocultado, esterilizado, banalizado e desencantado pela técnica, com tudo o que implica de sentimento de absurdo, de privação de norma, de isolamento de si, de falta de comunicação etc” (Japiassú, 1996, p. 07). Marcuse (1967) chega a “sugerir que o conceito de alienação parece tornar-se questionável quando os indivíduos se identificam com a existência que lhes é imposta e têm nela seu próprio desenvolvimento e satisfação. Essa identificação não é uma ilusão, mas uma realidade. Contudo, a realidade constitui uma etapa mais progressiva de alienação. Esta se tornou inteiramente objetiva. O sujeito que é alienado é engolfado por sua existência alienada. Há apenas uma dimensão, que está em toda parte e tem todas as formas” (p. 31).

produtivo, altamente tecnologizado, exige que o trabalhador saiba pensar, que utilize o conhecimento de modo criativo, então cabe à educação escolar também fazê-lo, porém, com criticidade.

Atualmente, com a incorporação da tecnologia na vida das pessoas, provocando rápidas mudanças e a geração de novas necessidades, a utilização da produção do trabalhador vai além da apropriação de seu esforço físico e mental. Na sociedade do conhecimento, apela-se para a exploração da capacidade de tomar decisões e de ser criativo no trabalho. Até o “ócio” é precioso, pois pode tornar-se criativo (De Masi, 2000). Nesse “tempo livre”, cercado por informações, o *homo faber* é sempre estimulado a produzir novos conhecimentos que serão úteis na produção de novos bens/idéias/mercadorias.

Como observa Burke (2003), hoje,

a ênfase passou da aquisição e transmissão do conhecimento para sua ‘construção’, ‘produção’ ou mesmo ‘manufatura’, mudança que faz parte de uma inclinação pós-estruturalista ou pós-moderna na sociologia e em outras disciplinas. Há menos insistência sobre a estrutura social e mais sobre os indivíduos, sobre a linguagem e sobre práticas como a classificação e o experimento. Há menos ênfase na economia e mais na política do conhecimento e nos ‘detentores do conhecimento’. (Burke, 2003, p. 17)

Toda informação que agora é expressa e difundida por diferentes formas de linguagens¹¹ pode ser guardada, armazenada e difundida. Conhecer tornou-se, mais do que nunca, poder. Nesse contexto, a escola torna-se a instituição por excelência na qual o conhecimento, as linguagens e, conseqüentemente, as representações sistematizadas da relação homem/mundo são socializadas.

Da interseção entre interesses individuais e sociais e do conflito entre valores humanistas e mercadológicos resultam diferentes abordagens acerca do conhecimento trabalhado e reconstruído na escola. Entretanto, a educação escolar deve focar a formação no sentido amplo, englobar o conhecimento e o ser humano em suas múltiplas dimensões, nos diferentes aspectos da vida. Pois o que está em questão é a democratização do acesso à informação e a necessidade de se criar os meios para transformar essa infinidade de dados que correm o mundo quase que instantaneamente em conhecimento benéfico para toda a humanidade, auxiliando na solução de problemas que afligem o homem.

¹¹ As diferentes linguagens englobam todas as formas utilizadas para a comunicação humana, inclusive as multimídias atuais.

Diante desses fatos, o homem deveria ser menos infeliz. Todavia, tem mais informação, conhecimento, ciência e tecnologia a seu dispor, e cobram-lhe mais conhecimento, mais trabalho, mais estudo e a orientação de que, além de competir para não ser excluído do mercado, deve lutar dia a dia contra as injustiças, a fim de manter sua condição de cidadão frente ao Estado.

E se não bastasse a complexidade das questões que são colocadas a cada momento clamando por urgência nas soluções, a necessidade de conhecimento aumenta: necessidade de resolver, de ter consciência do que acontece para, na tentativa de controlar os dados, dominar a situação. É a onisciência racional, num verdadeiro jogo que, pautado pela tecnologia, tenta determinar a sorte da existência humana.

Acrescentando outras questões a essa temática, a revista VEJA de 05 de setembro de 2001 publicou uma reportagem relacionada a comportamento (p. 62 a 66) que, sob o título “A dor de nunca SABER o bastante”, explica que o “excesso de informação provoca a angústia típica dos tempos atuais e leva à conclusão de que, às vezes, saber demais é um problema”. Relata-se aí a necessidade de as pessoas estarem sempre atualizadas para serem bem sucedidas profissionalmente, mas alerta-se que isso pode provocar a “angústia da informação”. Portanto, seria preciso ter cuidado, pois os interesses ideológicos se fazem presentes e seduzem os sedentos de informações, que podem cair na armadilha da lógica formal. Isto é, nem tudo que se encaixa, numa relação direta (causa e efeito) e que é desvelado de modo fácil e objetivo é verdadeiro.

O conhecimento – ter ciência – leva o homem a se posicionar diante do objeto de estudo e, a partir dessa relação, a ter consciência dos pensamentos que fundamentam suas ações. O acesso ao processo do conhecer leva à vivência com ciência, à ação com consciência¹² que permite ao homem o olhar diferente – pensar, sentir, imaginar e criar –, ver além do que se mostra ou se permite descobrir.

¹² “Consciência – conhecimento de algo partilhado com alguém. A percepção imediata mais ou menos clara, pelo sujeito, daquilo que se passa nele mesmo ou fora dele (sinônimo de consciência psicológica). A consciência *espontânea* é a impressão primeira que o sujeito tem de seus estados psíquicos. Difere da consciência *reflexiva*, ou seja, do retorno do sujeito a sua impressão primeira, permitindo-lhe distinguir o seu Eu de seus estados psíquicos. *Campo* de consciência é o conjunto dos fatos psíquicos presentes na consciência do indivíduo” (Japiassú, 1996, p. 51).

Entretanto, observa-se a intensificação dos processos de mercantilização e alienação – entendido este último também como perda da consciência crítica – que ocorrem por meio de processos informativos, dos quais muitas escolas se utilizam em detrimento do processo de elaboração do conhecimento.

Partindo da premissa de que a realidade é socialmente construída¹³, o conhecimento torna-se resultado contextualizado da materialidade das relações humanas, e nesse sentido a educação escolar tem participação importante nesse panorama global. Falar de saber sistematizado, de construção do conhecimento, é também focalizar a escola. E, nessa instituição de ensino, professor e aluno são os elementos chave de um processo vital para toda a sociedade.

Nesse sentido, é importante entender o significado do conhecimento e suas implicações na relação escola/sociedade, bem como o modo como se dá o processo de fetichização do conhecimento. Pois conhecer é mais do que ter informações, é ter capacidade de, a partir dos dados obtidos (informações) acerca de um fato ou objeto, analisar com autonomia e discernimento. O processo do conhecer dá condições de se refletir sobre as informações que se tem e ir além dos dados disponíveis, fazendo inferências a partir do que já se sabe.

Na sociedade da informação/conhecimento as pessoas devem pensar, elas vão à escola para aprenderem a refletir com mais fundamentação, para viverem de modo a tornar o mundo melhor para todos. Porém, sabemos que nem toda informação esclarece ou é conhecimento, pois a reunião de vários dados sobre determinado assunto não se torna automaticamente conhecimento. São apenas informações, dados sobre uma determinada realidade ou objeto. Para se elaborar conhecimento é preciso articular e sistematizar essas informações sobre o que se quer conhecer, saber, e a partir dos elementos que se possui, analisar e criticar. Entretanto, não se pode esquecer que o ato de conhecer é dinâmico e muitas vezes contraditório.

Pode-se dizer que na relação entre conhecimento e educação escolar – resultado de práticas sociais que ocorrem no interior de sociedades marcadas pela desigualdade e exclusão dos bens socialmente produzidos – há um processo onde a diferença foi e continua sendo

¹³ Na mesma perspectiva, pode-se dizer que o conhecimento, também, é socialmente construído (Berger; Luckmann, 1978).

produzida. Então, falar e ouvir sobre educação e conhecimento no Brasil é perceber os diversos projetos de sociedade e pedagógicos que são divulgados através dos mais diferentes discursos, veiculados informal ou oficialmente, pelo Estado e pela mídia.

Por isso, é importante recuperar a questão levantada por Bosi (2002) ao refletir sobre o tempo e a informação: quem “não sabe perguntar, quem não sabe o que perguntar, o que fará com a torrente de informações potenciais que as redes eletrônicas podem oferecer?” Além disso, é preciso entender o que significam as respostas, que sentido têm para a vida do aluno, qual o significado da escola na vida desse ser que se descobre e questiona sobre o mundo.

1.1 – ENTENDENDO O QUE É CONHECIMENTO

A escrita é um dos marcos iniciais da história do homem. Essa representação gráfica elaborada pelo ser humano marca sua nova relação com o mundo e com seus semelhantes. O *homo sapiens* agora registra e faz sua própria história, atua sobre a natureza e começa um processo de divisão social do trabalho que se intensificará após a Revolução Industrial.

Na evolução da humanidade, surge a escola, instituição que se torna principal responsável pela alfabetização das crianças e jovens, que futuramente passarão a depender desse conhecimento para, inclusive, trabalhar.

O domínio da leitura e da escrita, que dá acesso ao uso de uma determinada linguagem, é um importante passo para o aprimoramento das interações entre os homens e de suas representações do mundo (da realidade). É através dos discursos e textos que os homens passam a se comunicar, refletindo sua cultura, as ideologias e o jogo do poder, resultantes das diferentes e conflitantes condições materiais de existência dos seres humanos numa determinada sociedade.

O desenvolvimento do pensamento científico¹⁴ e da tecnologia por ele gerada deu ao homem poder sobre a natureza e a capacidade de produzir em grande escala inúmeros bens. Esses produtos geram riqueza e miséria entre os homens e nações/Estados, além de graves problemas ecológicos. O homem, com seu conhecimento científico, luta contra a morte, mas

¹⁴ A partir das mudanças renascentistas, o pensamento científico se desenvolve, principalmente nos séculos XVI e XVII, culminando em seguida com o Iluminismo.

não elimina a fome; proporciona bem-estar para a minoria em detrimento da maioria. Contudo, os “donos do poder”¹⁵ dizem que a escola é para todos. Mas que tipo de educação escolar? Para quê? Qual a importância do conhecimento (re)construído¹⁶ na escola?

A instituição escolar trabalha principalmente com o saber científico, e são os avanços e descobertas da ciência que realimentam e “oxigenam” os conteúdos das disciplinas/matérias ensinadas aos alunos. É essa representação, por excelência, que pautará o entendimento e o esclarecimento do estudante em sua vida e no mundo.

Atualmente, ciência e processos produtivos estão intensamente relacionados e influenciam todos os tipos de trabalho, inclusive o da escola. O conhecimento passa a ter cada vez mais valor e a educação escolar torna-se um elo importante no sistema produtivo. Visto que passa a formar também trabalhadores, torna-se qualificadora de mão-de-obra.

Esse processo marca também o início da luta pela escola pública¹⁷, que, além de instrumentalizar o trabalhador, ainda hoje visto como capital humano, procura formá-lo para o exercício da cidadania.

Diante desses fatos, o que significa o conhecimento para o ser humano? Que tipo de sociedade estamos construindo e legitimando?

Para tentarmos responder a essas questões, começamos pelo conceito de “conhecimento”, que é entendido como sendo o processo no qual o indivíduo toma consciência do objeto ou da realidade, ou seja, é o resultado da relação do homem com o mundo. Nesse sentido, Adorno entende que:

O conhecimento se dá numa rede onde se entrelaçam prejuízos, intuições, inerções, autocorreções, antecipações e exageros, em poucas palavras, na experiência, que é densa, fundada, mas de modo algum transparente em todos os seus pontos (Adorno *apud* Machado, 1995, p.121).

¹⁵ Pessoas ou grupos que atualmente detêm o controle das decisões nas áreas político-econômicas e dos meios de comunicação.

¹⁶ Pedro Demo, em entrevista ao Jornal do Brasil (08/10/2000), diz que prefere usar a palavra “re-construtivismo”. Na sua opinião, “as pessoas não constroem conhecimento; elas, na verdade, reconstróem, a partir do que já existe e já se sabe.” E acrescenta que é preciso não só reconstruir conhecimento, mas “também forjar o sujeito capaz de ser o dono do seu conhecimento, ser autônomo em seu conhecimento.”

¹⁷ A Revolução Industrial articulada às idéias liberais criam condições para a instituição da escola pública, mais que uma questão de cidadania, foi também o atendimento aos interesses econômicos.

Pode-se dizer, também, que o conhecimento resulta da dinâmica simultânea dos aspectos físico, biológico e social. Desta forma, ao elaborar conhecimento, o homem realiza uma atividade auto-organizativa, ou seja, ao tomar consciência de alguma coisa, ele interage com o seu ambiente, combinando sensação, emoção, sentimento, intuição e razão, num processo dialético. Ao conhecer o objeto, modifica a si mesmo e também o objeto representado, além disso é capaz de se perceber nessa dinâmica. O conhecimento, que é a síntese do ato de conhecer (auto-reflexão) que implica em mudança, em transformação do que é conhecido e daquele que conhece, é a apropriação intelectual de determinado acontecimento, é a apreensão de alguma “coisa” através do pensamento.

E, para se atingir o conhecimento, Machado (1995) diz que “é fundamental a capacidade de estabelecer conexões entre elementos informacionais aparentemente desconexos, processar informações, analisá-las, relacioná-las, armazená-las, avaliá-las segundo critérios de relevância” (p. 67-68).

Nesse sentido, Maduro (1994) também ajuda no esclarecimento do que vem a ser conhecimento, quando propõe que:

(...) se conceba o conhecimento como uma reconstrução “mental” de relações “reais”. Re-construção: conhecer é tarefa efetuada a partir de dentro de uma certa visão da realidade, “herdada de” e “compartilhada por” ao menos uma parte de nossos semelhantes (realidade “pré-fabricada” que é o ponto de partida, a matéria-prima e o ambiente dentro do qual reconhecemos a realidade). Re-construção: conhecer não é “copiar” a realidade, não é “adequação entre intelecto e a coisa”. É produção humana ativa e criativa de imagens, visões, concepções ou “mapas” da realidade. Re-construção mental: no sentido de que é “na” interioridade, na “subjetividade” comum e pessoal que se elabora e se “assenta” o conhecimento como re-construção do real. Re-construção ‘mental’ de relações reais: pois não são “coisas”, objetos isolados aquilo que principalmente reconstruímos conhecendo: o que re-construímos “mentalmente” conhecendo são, antes, vínculos e redes de ligações de que fazemos também parte (os “objetos” poderiam ser análogos a “nós” dessa rede, onde se entrecruzam diversas relações ao mesmo tempo). Re-construção “mental” de relações reais: não é por mero capricho abstrato, mas sim porque “troçamos” com relações que nos tocam, nos interessam, nos afetam e chamam nossa atenção, que nos vemos então forçados a produzir esses “mapas” da realidade (isto é, conhecimentos diversos).” (Maduro, 1994, p. 181)

Outra questão é a diferenciação entre informação, conhecimento e sabedoria, explicada por Savater (2001) da seguinte maneira:

(...) não queremos mais informações sobre o que acontece, mas saber o que significa a informação que temos, como devemos interpretá-la e relacioná-la com outras informações anteriores ou simultâneas, o que implica tudo isso na consideração geral da realidade em que vivemos, como podemos ou devemos nos comportar na situação assim estabelecida. Essas são precisamente as perguntas das quais se ocupa o que vamos chamar de filosofia. Digamos que ocorrem três níveis diferentes de compreensão:

- a) a *informação*, que nos apresenta os fatos e os mecanismos primários do que acontece;
- b) o *conhecimento*, que reflete sobre a informação recebida, hierarquiza sua importância significativa e busca princípios gerais para ordená-la;
- c) a *sabedoria*, que vincula o conhecimento às opções vitais ou valores que podemos escolher, tentando estabelecer como viver melhor de acordo com o que sabemos. (Savater, 2001, p 05/06)

E, diante destas diferenças conceituais e dos seus significados para a vida, Byington (2003) elucida, dizendo que “o principal fator que separa a erudição da sabedoria é a vivência e a compreensão de sua função no processo existencial” (p.19), ou seja, a sabedoria é a individuação do saber.

O conceito de conhecimento utilizado neste trabalho está articulado a esses sentidos e à procura pelo saber e pelo ato de conhecer, ou seja,

Função ou ato da vida psíquica que tem por efeito tornar um objeto presente aos sentidos ou à inteligência.
Apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los e utilizá-los. O termo “conhecimento” designa a coisa conhecida quanto o ato de conhecer (subjetivo) e o fato de conhecer. (Japiassú, 1996, p. 51)

Por decorrência, saber pensar começa sempre pela capacidade de problematizar, porque problematizar, segundo Demo (2000 a), é a forma inteligente de desproblematizar. Para ele:

(...) o que temos que aprender na e da vida não é propriamente a resolver os problemas, mas a administrá-los com inteligência. Primeiro, deve-se reconhecer que, dialeticamente falando, toda realidade é problemática, não porque contenha defeito, mas porque é dinâmica, precisamente dialética. Segundo, nem todos os problemas teriam solução, porque sequer saberíamos apontar a todos e menos ainda dar conta de todos. Terceiro, cada solução nova também inventa novos problemas. Quarto, a realidade sem problemas não seria real. Quando nos colocamos, por exemplo, o desafio da educação flexível e que sabe aprender sempre, temos em mente jamais uma realidade devassável, plana, linear, mas outra complexa, dinamicamente problemática, maior que nossa cabeça, nossas teorias e práticas. (...) Nesse sentido, a aprendizagem está principalmente na habilidade de estabelecer conexões, revê-las, refazê-las. A adaptação deixa de ser algo passivo para tornar-se uma obra de reconstrução permanente, dinâmica entre sujeitos que se influenciam mutuamente. (Demo, 2000 a, p.48-52)

Portanto, perguntar também é fundamental. Por isso, Maduro (1994) diz que, diante da perplexidade do homem, não há respostas, “dão-se respostas andando com certas perguntas nas costas”. E o que melhor define “a vida de um ser humano qualquer não são suas respostas, mas as perguntas que carrega nas costas” (p. 192). Assim, a educação escolar pode ajudar o aluno na elaboração das perguntas e a encontrar as possíveis respostas. No processo de formação educacional, as perguntas são importantes, pois

(...) levam o homem a buscar, criar, pensar, imaginar, inventar, transformar, melhorar, enriquecer, preocupar-se, ocupar-se, cuidar, dialogar, escutar e doar-se. Já as respostas – sobretudo se as levamos demasiadamente a sério, definitiva e peremptoriamente, fechando-nos para não ouvir outras tentativas de respostas e perguntas diferentes, – correm muito mais o risco de paralisar, congelar, fechar e impor. (Maduro, 1994, p. 192)

Com relação ao conhecimento, os educadores deveriam ter “como moto: mais importante que saber é saber onde encontrar” (Alves, 2004, p. 9).

Enriquecendo essa análise, o educador Luís Paulo Leopoldo Mercado (1995) diz que:

O conhecimento é importante e se torna instrumento de poder. Esse poder vai ser atingido na medida em que se conhece e se discute, a partir do meu cotidiano, que é aquilo que está mais próximo da realidade. Quanto mais nós conhecemos o mundo, melhor estaremos preparados para um vínculo de atuação como cidadão. (...)

Para entender a questão do conhecimento, é preciso que exista uma unidade entre o objetivo e o subjetivo no ato de conhecer. A realidade concreta nunca é dado objetivo apenas, mas é também a percepção que dela se tenha. A educação deve oportunizar a captação crítica dos dados e das relações causais e circunstanciais da realidade, o que define um posicionamento a respeito da validade e dos critérios de seleção dos conteúdos a serem abordados e discutidos. (...)

Entende-se aqui por conteúdos válidos aqueles que ajudam as pessoas a compreenderem a realidade buscando sua transformação, utilizando-os como instrumento para essa transformação. (www.cedu.ufal.br/revista)

Portanto, pode-se dizer “que o conhecimento não é só produto mas também processo e, como processo, é perpassado pela ideologia” (Leite, 1994, p. 12). Nesse sentido, todo conhecimento é contextualizado e reflete o momento em que é elaborado, tem a característica do indivíduo histórico que o produziu. Por isso, o conhecimento é construído numa rede de significações.

E por falar em redes, que se tornam globais conectando indivíduos, empresas e países num fluxo contínuo a partir de interesses estratégicos, Castells (2003) destaca o problema das sociedades se estruturarem “em uma oposição bipolar entre a Rede e o Ser” (p. 41).

Isto posto, é preciso perguntar: de que tipo de conhecimento precisa o ser humano? E para quê?

Com a nova conjuntura mundial, em que se valoriza socialmente tudo aquilo que leva ao aumento da produtividade, principalmente a capacidade de criação e de inovação, alavancada pela aplicação do conhecimento ao conhecimento pelos “trabalhadores do conhecimento”, o conhecimento, mais do que antes, é visto de modo utilitário, como um meio para a obtenção de riquezas. Desse modo, o conhecimento torna-se um recurso imprescindível à lógica reprodutiva do capital, principalmente na sociedade chamada “pós-capitalista”. “Este fato muda fundamentalmente a estrutura da sociedade. Ele cria novas dinâmicas sociais e econômicas. Ele cria novas políticas” (Drucker, 2002, p. 24).

Desde a Antiguidade, valorizava-se o conhecimento como um recurso para o autoconhecimento, um auxiliar da percepção e entendimento do homem sobre ele mesmo, no mundo e na sua relação com os outros seres humanos. Entretanto, hoje, o que o aluno na sala de aula mais pergunta é: para que tenho que conhecer? Para que serve o que tenho que saber? O que significa isso na minha vida? Pode-se dizer que, com as influências da “sociedade da informação” e/ou da sociedade “pós-industrial”, conhecer alguma coisa significa inclusão ou exclusão, poder e o que interessa principalmente para o setor produtivo: a capacidade de aplicar o que se sabe, transformar o teórico em ação, isto é, concretizar o pensado.

Na sociedade onde o crescimento econômico e a inovação são sinônimos e prometem melhoria de vida e justiça social, ocorre o desdobramento da “indústria do conhecimento”, na qual todo o potencial humano está a serviço da geração de produtos comercializáveis no mercado. Com a mercantilização da vida, o conhecimento vira alvo de manipulação e não só o conhecimento advindo de processos racionais, mas também o conhecimento que se origina de aspectos da subjetividade do homem, principalmente quando o consumidor é também produtor (Lazzarato; Negri, 2001).

Portanto, surge a questão: será que a escola, ao auxiliar o aluno na realização de uma infinidade de articulações, gerando conhecimentos, estará também colaborando no seu processo de auto-conhecimento, de individuação, ou seja, estará ajudando no seu processo de humanização¹⁸?

É com estas questões que se desenvolve a presente tese, articulando os diferentes sentidos do conhecimento de modo rizomático – concepção de Deleuze sobre a construção do conhecimento –, estabelecendo conexões com elementos como: sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento, educação escolar na era das novas tecnologias de informação e de comunicação, novos aspectos da mercantilização do conhecimento e a produção de seu fetiche, indústria cultural, barbárie, biopoder e imaginação numa educação emancipadora.

1.2 – O CONHECIMENTO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

O conhecimento e o processo educativo fazem parte de uma dinâmica em que a diferença foi e continua sendo produzida. Então, falar e ouvir sobre educação é também saber quais são os diferentes significados e finalidades do conhecimento, como ocorre seu processo de fetichização e qual o papel da educação nesse contexto.

Nesse sentido, a escola também pode “produzir” bens, gerar capital humano, agregar valor ao aluno para que melhor possa competir e inserir-se no mercado como produtor e consumidor. Isso pode ser visto pela utilização da mão-de-obra – principalmente do aluno egresso da escola – que ficou mais sofisticada. Portanto, cobra-se mais do/pelo trabalho pedagógico elaborado na escola e exigem-se eficiência e utilidade do que se aprende. E como os anos de escolaridade são investimento, espera-se retorno financeiro do tempo que se ficou na escola. O conhecimento e a escola não fogem da lógica do capital e de mercado. Pois, como observa Burke (2003, p. 11), a “mercantilização da informação é tão velha quanto o capitalismo”.

Em decorrência, “a escola torna-se uma poderosa agência para transmitir as forças que desvitalizam os homens”. Ela não contribui para sua emancipação, mas aprisiona-os “nos

¹⁸ Analisando a questão da natureza humana, Comte-Spoville (2003) diz que “podemos dizer, mas num sentido totalmente diferente, que não há natureza humana: não porque não haveria nada de natural no homem, mas porque o que é natural nele não é humano, no sentido normativo do termo, do mesmo modo que o que é humano não é natural. Nascemos homem ou mulher: essa a nossa natureza. Depois tornamo-nos humanos” (p. 410). E à escola cabe uma parte desta tarefa no processo de humanização.

moldes de pensar e agir típicos do capitalismo” (Ramos de Oliveira, 1995, p.). Nesse contexto, imperam a racionalidade instrumental e seu perfil alienante.

Hoje, exige-se mais do trabalhador e apela-se para a exploração da capacidade de criação, da visão e percepção do processo produtivo e do potencial de inovar. A educação escolar adquire uma nova dimensão instrumental dentro do lógica produtiva e do mercado de trabalho.

Cabe então questionar: que tipo de informação é comercializado? Ou seja, por que tipo de informação, por que tipo de conhecimento se paga? Quem influi na dinâmica social de produção do conhecimento, a escola e/ou mercado? Quais são os limites da autonomia individual? Até que ponto é influenciável o desejo das pessoas de aprenderem alguma coisa?

E, para tentar diminuir a crise estrutural e cíclica característica do processo de produção capitalista, alguns empresários e órgãos governamentais tentam uma solução para este problema através de projetos de gerenciamento de qualidade total – metodologia da “pedagogia da qualidade” –, objetivando melhorar e aumentar a otimização dos recursos materiais e humanos, aplicados tanto na empresa quanto na escola que formou o trabalhador. Isso vai se materializar por meio das avaliações institucionais, das propostas do Banco Mundial para o ensino no Brasil, entre outras¹⁹, as quais não resolvem efetivamente os problemas que são tão bem diagnosticados pelos arautos dos interesses do mercado.

Nesse cenário, a educação é encarada como um dos principais elementos da constituição do capital humano, que tem como fundamento uma concepção linear de desenvolvimento e uma visão simplista e mecânica da relação entre educação e crescimento econômico. Isto é traduzido num círculo virtuoso: mais educação – mais produtividade – mais crescimento – maiores salários – melhor distribuição de renda. Mas é obvio que os fatos não ocorrem como se proclama.

Além da ingerência dos interesses econômicos na área educacional, a escola, na sociedade do conhecimento, sofre a influência e a concorrência de diversas instituições, principalmente da mídia, no que tange à transmissão e ao processamento de informações.

¹⁹ Importação de mecanismos de gestão da empresa privada; políticas de concentração de recursos; transferência de responsabilidades; introdução de mecanismos de privatização via cooperativas ou via demanda por suporte do setor privado ou da comunidade em geral.

Entretanto, o ensinar a aprender ainda é uma das funções primordiais da educação escolar. Nesse aspecto, a escola – instituição milenar – ainda hoje desempenha uma função social imprescindível para a sociedade.

Isto posto, deve-se perguntar se a escola está realmente conseguindo formar o indivíduo para elaborar e utilizar o conhecimento em seu benefício, indo além da adaptação na sociedade em que está inserido e das exigências do mercado de trabalho. Até que ponto esses objetivos são meras pretensões, belas intenções que não se efetivam e não saem do papel? Apesar das dificuldades, é preciso trabalhar para a concretização desses ideais, num processo de humanização do homem, ou de uma civilização mais humana.

E, para que isso possa ocorrer, a educação deve ser fundamentada em princípios que humanizem, que ajudem o educando em sua auto-realização, pois entende-se que o homem é aquilo que ele faz de si próprio. O trabalho pedagógico deve proporcionar a vivência de liberdade, autonomia, responsabilidade, reciprocidade e solidariedade, com consciência crítica, ética e imaginação; enfim, vida plena.

E, para tentar responder a estas indagações, começa-se pelos documentos legais.

1.2.1 Os documentos oficiais

Com as informações circulando cada vez mais rápido, principalmente com as novas tecnologias de comunicação, fica difícil distinguir o que é acessório e o que é principal, o que é propaganda e o que é relevante. Em muitos casos o problema não é ter acesso à informação, mas ter tempo para “digeri-la”, por meio de uma análise crítica, ou seja, para transformar a informação recebida em conhecimento, processo este para o qual são necessárias determinadas condições. Nesse caso, a educação escolar pode oferecer as condições necessárias para que esse processo ocorra e para que haja aprendizado.

Procurando resolver esta e outras questões, vários documentos institucionais, resultado de um trabalho coletivo, foram elaborados com a intenção de orientar sobre o tipo de conhecimento, como e para que a educação escolar deve trabalhar. Isto é, quais devem ser os objetivos da escola na sociedade.

É interessante observar que nos documentos da UNESCO²⁰ – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – o significado de sociedade do conhecimento está agregado ao de sociedade da informação, às novas tecnologias da informação e ao saber científico. Embora apareçam nos textos as divergências entre os interesses dos países ricos e pobres e suas diferentes necessidades, isso não é suficiente para a concretização das propostas proclamadas nos documentos visando à resolução dos problemas mundiais. O que deixa a impressão de encaminhamentos formais, de consenso diplomático e de indícios de ações que realmente não se efetivarão.

Nessa lógica, o conceito de sociedade da informação ajusta-se à noção, típica das nações ocidentais e à “moda do capitalismo”, de progresso alicerçado pela ciência e tecnologia, que oferecem as bases para a geração de riquezas e de sociedades com mais equidade social. Percebem-se nesses documentos características da lógica formal, onde as contradições da realidade sócio-política e econômica não são levadas em conta.

Na Conferência de Budapeste, realizada em 01 de julho de 1999, foi elaborada a “Declaração sobre a Ciência e o uso do Conhecimento Científico”. Deste documento destacam-se algumas partes do seu preâmbulo:

Hoje, enquanto avanços sem precedentes são previstos para a ciência, há a necessidade de um debate democrático vigoroso e conscientizado sobre a produção e o uso do conhecimento científico.

(...)

O elevar o papel da ciência visando a um mundo mais igualitário, próspero e sustentável requer um comprometimento de longo prazo de todas as partes interessadas do setores público e privado, por intermédio de maiores investimentos, da devida revisão de prioridades e do compartilhamento do conhecimento científico.

Grande parte dos benefícios da ciência estão distribuídos de forma desigual, como resultado de assimetrias estruturais entre países, regiões, grupos sociais e sexos. Na mesma medida em que o conhecimento científico tornou-se um fator crucial para a produção de riquezas, a distribuição dessa riqueza tornou-se ainda mais desigual. O que distingue os pobres dos ricos (seja país ou pessoa) não é apenas o fato de possuírem menos recursos, como também o fato de que estão largamente excluídos da criação e dos benefícios do conhecimento científico.

Nós, os participantes da "Conferência Mundial sobre a Ciência para o Século Vinte e Um: Um Novo Compromisso", reunida em Budapeste, Hungria, de 26 de junho a 1 de julho de 1999, sob a égide da UNESCO e do Conselho Internacional para a Ciência (ICSU):

²⁰ Ver o documento “Declaração sobre a Ciência e o uso do Conhecimento Científico”, resultado da Conferência de Budapeste, realizada em 01 de julho de 1999, e a Declaração aprovada durante a VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação (PROMEDLAC VII), realizada em Cochabamba, Bolívia, de 5 a 7 de março de 2001, com a presença dos ministros de Educação da América Latina e do Caribe.

(...)

Que a pesquisa científica e as suas aplicações podem produzir retornos significativos para o crescimento econômico, para o desenvolvimento humano sustentável, e para a redução da pobreza, e que o futuro da humanidade tornar-se-á mais dependente da produção, da distribuição, e do uso equitativo do conhecimento;

(...)

O atual processo de globalização e o papel estratégico do conhecimento científico nesse contexto;

(...)

Que a revolução da informação e da comunicação oferece novos meios muito mais eficientes de intercâmbio do conhecimento científico e de progresso na educação e na pesquisa;

A importância de uma ampla abertura de acesso à informação e a dados de domínio público para a pesquisa científica e a educação.

(http://www.unesco.org.br/download/declaracao_sobre_a_ciencia_budapeste.doc)

Na relação entre Ciência, conhecimento e progresso, este documento fala da “necessidade de um forte compromisso com a ciência por parte de governos, sociedade civil e setor produtivo, assim como um compromisso, igualmente forte dos cientistas para com o bem-estar da sociedade”. E declara que a ciência visa ao conhecimento, ao progresso e ao desenvolvimento, e que a ciência deverá colaborar para a paz. Diz ainda que:

A inerente função do empreendimento científico é a de fazer um vasto e completo inquirimento na natureza e na sociedade que possa levar a um novo conhecimento. Esse novo conhecimento produz um enriquecimento educacional, cultural e intelectual e leva a avanços tecnológicos e a benefícios econômicos. A promoção de pesquisas fundamentais e orientadas para a solução de problemas é essencial para alcançar-se o desenvolvimento endógeno e o progresso.

(http://www.unesco.org.br/download/declaracao_sobre_a_ciencia_budapeste.doc)

O conhecimento científico e tecnológico é visto como produtor de benefícios para a humanidade, entretanto, esse bem-estar não está equitativamente – para não dizer igualmente – distribuído, aumentando desse modo a distância entre os países industrializados e os países não desenvolvidos. Além disso, a aplicação dos avanços científicos e tecnológicos, em alguns casos, tem sido a causa da deterioração do meio-ambiente e da exclusão social. Contudo, os documentos mais recentes da UNESCO pregam a elevação do nível de conhecimento como forma de avançar nas análises críticas que contribuam para a “harmonização” das complexas inter-relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade.

A Declaração de Cochabamba – Educação para Todos²¹ – chama atenção para a relação entre educação e desenvolvimento humano²², dizendo que:

(...) sem a educação não é possível o desenvolvimento humano. Sabidamente, a educação não pode por si mesma eliminar a pobreza, nem é capaz de criar as condições necessárias para o crescimento econômico sustentado ou o bem-estar social. Mas ela continua a ser a base para o desenvolvimento pessoal, e um fator determinante para a melhoria significativa da igualdade de acesso às oportunidades de uma melhor qualidade de vida. O que reforça a nossa convicção de que a educação é, acima de tudo, um direito fundamental de todos, e de que os Estados, por meio dos seus governos, têm a responsabilidade inalienável de transformar esse direito em realidade.

(http://www.unesco.org.br/declaracao_de_cochabamba-revisada.doc)

Portanto, as diversas formas de divulgação e utilização do conhecimento afetam e são afetadas pela qualidade de vida dos homens espalhados pelas diferentes nações. E uma das condições para se conseguir um bom índice de desenvolvimento humano, segundo os documentos da UNESCO, é desenvolver a capacidade das comunidades de produzir, trocar e gerenciar conhecimentos por meio de novas tecnologias da informação e da comunicação. A utilização das novas mídias digitais para a colaboração na produção de conhecimento é um objetivo estratégico, que vai além da inclusão digital no sentido habitual. Mas isso fica dificultado quando se convive lado a lado com a miséria.

No Brasil, a questão do conhecimento pode ser destacada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20/12/1996) no que se refere aos diferentes níveis de ensino. No que diz respeito ao ensino fundamental, que tem por objetivo a formação básica do cidadão, a educação ocorrerá mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
 - II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
 - III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.
- (Art. 32)

²¹ Declaração aprovada durante a VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação (PROMEDLAC VII), realizada em Cochabamba, Bolívia, de 5 a 7 de março de 2001, com a presença dos Ministros de Educação da América Latina e do Caribe.

²² O Índice de Desenvolvimento Humano foi criado originalmente para medir o nível de desenvolvimento humano dos países a partir de indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB *per capita*). O índice varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Países com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo; os países com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano; países com IDH maior que 0,800 têm desenvolvimento humano considerado alto.

A LDB diz que o Ensino Médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; dar o preparo básico para o trabalho e para o exercício da cidadania do educando, “para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”; possibilitar “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” e “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática”. (Art. 35)

Percebe-se que, nos dois níveis de ensino, o conhecimento e o processo de aprendizagem dos quais faz parte são vistos de modo complexo, sendo levados em conta vários aspectos: objetivos, subjetivos, individuais, coletivos, sociais, econômicos, político-culturais e éticos. Da educação que o aluno recebe na escola, espera-se que forme o cidadão, isto porque ele deverá estar preparado para participar, ser crítico e criativo, continuar no processo de aprendizagem, ou seja, dominar novos conhecimentos, e ainda, estar preparado para as mudanças e ser um trabalhador com “flexibilidade”, o que significa adaptar-se às novas condições de trabalho e às novas exigências do mercado.

A mesma lógica aparece no capítulo IV da LDB relativo à educação superior, que tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.(...)(art.43)

Nesse nível de ensino, o conhecimento tem uma estreita relação com a ciência e a tecnologia, está relacionado com a profissionalização e mais próximo dos interesses do mercado. O conhecimento que se elabora, através das atividades pedagógica, é muito mais que a sistematização dos conteúdos específicos das várias disciplinas que compõem o currículo escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais são outros documentos importantes e que melhor explicitam e confirmam o que já foi dito sobre como é vista e contextualizada a questão do conhecimento no processo de ensino escolar. A Resolução nº 2 de 07/04/1998 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, estabelece para as ações pedagógicas, os seguintes princípios norteadores:

- a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (art. 3º, inciso I)

Com relação ao Ensino Médio, a Resolução nº 3 de 26/06/1998 da Câmara de Educação Básica, do CNE, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível de ensino, estabelecendo a organização curricular da escola orientada a partir dos valores defendidos pela LDB – valores “fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”; e que “fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca”. As diretrizes para o ensino médio abrangem, também, os seguintes princípios:

I - a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.

II - a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas

discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.

III - a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal. (Art. 3º)

As propostas pedagógicas das escolas devem incluir as seguintes competências básicas:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;

II - constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;

III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;

IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania. (Art. 4º)

O artigo 10, das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, divide em três áreas de conhecimento a base comum nacional: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Todas essas áreas objetivam a constituição de competências e habilidades específicas que permitam o desenvolvimento intelectual do educando. Nos três incisos desse artigo, é evidente a importância do ato de conhecer conjugado com a capacidade de lidar com: as diferentes áreas do conhecimento, as várias linguagens e a tecnologia usada como suporte nos processos comunicativos que precisam ser decodificadas e entendidas.

Nessas diretrizes, destacam-se as novas tecnologias da comunicação e da informação para o planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe, aplicados não só na escola e no trabalho, mas também em outros contextos relevantes para a vida do aluno. Essa concepção é reforçada por expressões que se repetem no texto legal como: diferentes linguagens; princípios das tecnologias; tecnologias da comunicação e da informação; desenvolvimento do conhecimento e processos de produção.

E para dar conta destas e outras questões que envolvem a educação na contemporaneidade, utiliza-se como subsídio o “Relatório para a UNESCO sobre a Educação para o século XXI”, no qual Delors (2001) diz que apesar de a ciência e a educação serem vistas como “motores principais do progresso econômico” (p. 69), elas precisam ser consideradas para além da ótica do crescimento econômico, isto é, a ciência e a educação devem ser valorizados como elementos importantes para o desenvolvimento humano. Para atingir esse objetivo principal, a educação deve estar organizada sobre quatro aprendizagens fundamentais, que são os “pilares do conhecimento”:

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade em pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (Delors, 2001, p. 101-102)

Esses pilares do conhecimento se entrecruzam e formam uma única base que fundamenta a educação como um todo e conseqüentemente o aluno, pois leva em conta todas as formas de saber que conduzem ao conhecimento. Este enfoque deve estar presente não só nos documentos, mas também nas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Básica, adotados pelo MEC, no Brasil, seguem a mesma filosofia, com os quatro pilares:

. Aprender a conhecer – pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, o espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida.

. Aprender a fazer – significa desenvolver a capacidade de aplicar a “teoria na prática e enriquecer a vivência da ciência na tecnologia e destas no social” (PCNs, 1999, p. 29), aprender a resolver problemas.

. Aprender a viver com os outros – consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros

. Aprender a ser – supõe “a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente as diferentes circunstâncias da vida” (PCNs, 1999, p. 30). Para que isso ocorra, é necessário que o aluno exercite a liberdade de pensamento, o discernimento, o sentimento e a imaginação.

Nas análises feitas até agora, abordando a relação entre conhecimento e educação escolar na sociedade atual (das novas tecnologias da informação, do pós-industrial, do trabalho imaterial etc.) e seus desdobramentos, o homem é visto como um elemento importante. Entretanto, será que toda essa preocupação dos documentos oficiais, mas que nem sempre se efetiva na salas de aula, está realmente livrando a civilização dos momentos de barbárie²³ que a todo instante se constata através da mídia?

Pensando nestas e noutras questões, neste estudo que envolve o conhecimento, o ser humano é colocado como centro e motivo desta tese. Pois espera-se contribuir para a aproximação dos valores proclamados com os valores reais²⁴.

²³ Atitudes que desumanizam o homem na sua relação com o outro. Trata-se de um processo de embrutecimento da sensibilidade e de violência física e/ou emocional.

²⁴ Anísio Teixeira (1962) em seu artigo “Valores Proclamados e Valores Reais nas Instituições Escolares Brasileiras” já chamava atenção para a distância entre o dito e o feito, entre as propostas que eram divulgadas nos documentos e o que realmente era efetivado nas escolas.

1.2.2 O ser humano e o conhecimento escolar

Diante das facilidades e promessas de bem-estar veiculadas pelos meios de comunicação, o homem deveria ser menos infeliz, já que tem mais informação, conhecimento, ciência e tecnologia a seu dispor. Entretanto, cobram-lhe mais conhecimento, tem que trabalhar mais, estudar mais, competir para não ser excluído do mercado e todo dia lutar contra as injustiças para manter sua condição de cidadão frente ao Estado. Analisando esses problemas, Leonardo Boff diz que:

A sociedade contemporânea, chamada sociedade do conhecimento e da comunicação, está criando, contraditoriamente, cada vez mais incomunicação e solidão entre as pessoas. A Internet pode conectar-nos com milhões de pessoas sem precisarmos encontrar alguém. Pode-se comprar, pagar as contas, trabalhar, pedir comida, assistir a um filme sem falar com ninguém. Para viajar, conhecer países, visitar pinacotecas não precisamos sair de casa. Tudo vem à nossa casa via *on line*.

A relação com a realidade concreta, com seus cheiros, cores, frios, calores, pesos, resistências e contradições é mediada pela imagem virtual que é somente imagem. O pé não sente mais o macio da grama verde. A mão não pega mais um punhado de terra escura. O mundo virtual criou um novo habitat para o ser humano, caracterizado pelo encapsulamento sobre si mesmo e pela falta do toque, do tato e do contato humano.” (Boff, 2000, p. 11)

(...) O sintoma mais doloroso, já constatado há décadas por sérios analistas e pensadores contemporâneos, é um difuso mal-estar da civilização. Aparece sob o fenômeno do descuido, do descaso e do abandono, numa palavra, da falta de cuidado. (Boff, 2000, p. 18)

A partir da reflexão de Leonardo Boff, pode-se concluir que a “sociedade do conhecimento” tem prós e contras. Ela traz soluções e comodidades, mas também gera novos problemas, típicos da “nova roupagem” da sociedade pós-industrial, que, apesar das inovações, continua gerando e mantendo injustiça, desigualdade e exclusão.

No contexto capitalista globalizado, em que há excesso de informação que nem sempre gera conhecimento²⁵, como já foi dito anteriormente, será que quando as pessoas falam em conhecimento querem dizer a mesma coisa? Qual será o sentido do que se aprende na escola? Para responder a esta pergunta com outra pergunta esclarecedora, Savater (2001, p. 12) coloca “a questão de outra maneira: acaso a principal tarefa da educação não é humanizar de maneira plena?”.

²⁵ Para Alves (2004, p. 93) “Excesso de informação perturba o pensamento”.

Seguindo esse princípio, Paulo Freire (2003) já criticava a escola tradicional, que, preocupada em acumular muitas informações estanques na cabeça do aluno, como se este fosse um arquivo, praticava a educação bancária. Freire (2003) dizia que a educação deveria levar à conscientização do aluno. O conhecimento deveria libertar. Mas libertar de quê? Poderíamos dizer que da lógica de mercado?

Neste mundo conectado, em que a percepção dos fatos ocorre quase instantaneamente, tempo e espaço se aproximam. O problema é que a informação, muitas vezes em detalhes, não significa, necessariamente, entendimento dos fatos. Atualmente é possível ter acesso a grande quantidade de informações, só que isso nem sempre leva ao esclarecimento dos acontecimentos, ao discernimento. Portanto, não basta armazenar dados, como acontece na educação bancária²⁶, é preciso que os conteúdos sejam analisados criticamente, num processo dinâmico de reconstrução ou criação do conhecimento que tenha significado para aquele que percebe o mundo em que está inserido.

Diante do fato de que quanto mais se informa²⁷ menos se esclarece e mais se manipula o processo de compreensão da realidade, o qual se desdobra em ações alienadas, é importante a análise da situação existencial concreta do aluno, articulada com as formas de codificação que vão além da palavra. E, para analisar essa dinâmica do refletir essa realidade “codificada” em que o educando se encontra imerso, Freire (2003) esclarece que:

A descodificação da situação existencial provoca esta postura normal, que implica um partir abstratamente até o concreto: que implica uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes, que implica um reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito.

Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem-feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada (p. 97).

²⁶ Na visão “bancária” de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (Freire, 2003, p. 58).

²⁷ As informações, na condição de mercadorias, já vêm prontas para serem consumidas. Nesse sentido, ao não demandarem um processo de análise pessoal, são tratadas como “verdades” já constituídas.

Ao se desvelar a realidade socialmente construída²⁸, paralelamente vai ocorrendo a conscientização e a geração de conhecimento, que implica um processo cognitivo e reflexivo em que os decodificadores realizam a:

(...) percepção da percepção anterior e o conhecimento do conhecimento anterior, a descodificação, desta forma, promove o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento. A nova percepção e o novo conhecimento, cuja formação já começa nesta etapa da investigação, se prolongam, sistematicamente, na implantação do plano educativo, transformando o “inédito viável” na “ação editanda”, com a superação da “consciência real” pela “consciência máxima possível” (Freire, 2003, p. 110).

E, se o processo educativo escolar auxilia nesse processo de “descodificação” e entendimento crítico da realidade pelo aluno, pode-se dizer que a escola também realiza um trabalho de politização associado à (re)construção do conhecimento.

O conhecimento pode ajudar no processo de conscientização do aluno, desde que se efetue num contexto problematizado, numa relação do educando com o mundo e com os outros educandos em que, através do enfrentamento das contradições existentes no próprio viver desse estudante, que é histórico e mutável, ocorra a articulação entre consciência e ação reflexiva, desdobrando-se numa atuação transformadora e responsável.

Não é conhecimento o que se pensa pelos e para os educandos, que aceitam essas informações ou conteúdos passivamente, como algo pronto e acabado, para ser memorizado e aplicado em determinadas situações problemas. Essa prática pedagógica é alienante, sendo o aluno tratado como “coisa”, e desse modo colabora-se para a opressão. A prática pedagógica deve ser desenvolvida com o aluno, que é sujeito de seu pensar. E “será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação” (Freire, 2003, p. 101).

Tentando dar conta dessa problemática, Freire (2003) diz que quando o educando diz a sua palavra, que (re)apresenta a sua ação refletida no mundo e com os outros educandos, está se humanizando, pois tem uma práxis, uma consciência para si²⁹, atuando como agente de sua

²⁸ Berger e Luckmann (1978) também chamam a atenção para a realidade socialmente construída e seus reflexos no processo coletivo de produção de conhecimento, mas com um enfoque menos politizado.

²⁹ A consciência para si é a reflexão que vai além da própria concretude em que o indivíduo se encontra, é um nível mais elaborado e crítico da consciência de si, que é a simples evidência de sua condição no mundo.

própria história. Mas, para isso ocorrer, é preciso o exercício da análise crítica, que engloba a relação dialética objetividade/subjetividade nas relações entre os educandos e o mundo.

Na sociedade chamada do conhecimento, com comunicação em rede de computadores – Internet –, onde está o homem, que, em muitos casos, valoriza mais a máquina do que o humano, seu semelhante? Além disso, para que tanta informação, tantas mensagens *on line*, se falta autonomia para falar, liberdade para que o homem se pronuncie, para que se manifeste inserindo-se criticamente na condução de sua própria vida e no diálogo com o outro? É preciso o conhecimento vivo, que tenha a ver com o ser sensível, e não com o homem virtual, na rede da alienação.

Pois há uma nítida contradição entre a realidade vivida pelos cidadãos brasileiros e os discursos proferidos sobre essa mesma realidade. Esse deslocamento nitidamente alienado de suas condições concretas de existência é, na maioria das vezes, referendado e reafirmado por falas proferidas por arautos que se identificam com a educação, sejam eles educadores ou não, mas que conseguiram legitimidade para fundamentar suas pregações ideológicas por meio das leis e da mídia. Concretiza-se o “poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo” (Bourdieu, 1989, p.14), processo que se torna tanto mais eficiente quanto mais é ignorado como arbitrário.

Este processo de dominação, que a cada dia é melhor elaborado, tem grande capacidade de convencimento, enfim, é mais alienante. Por isso, Hardt e Negri (2002, p. 42), dizem que as sociedades, que antes tinham formas sociais típicas da “sociedade disciplinar”, hoje dispõem, também, de formas sociais características da “sociedade de controle”, isto é, se antes imperavam o disciplinamento e a domesticação, agora levam-se em conta os mecanismos de manipulação das subjetividades dos indivíduos, da produção e controle dos seus desejos. Desse modo, a dominação se dá de forma mais eficaz, externa e interna ao homem e muito mais perversa e de difícil percepção e combate. Pior que o cerceamento da liberdade e da autodeterminação é a manipulação do próprio querer dos indivíduos, é a desumanização até de suas subjetividades. Ou seja, mais do que a opressão, ocorre a alienação da própria consciência do homem de que seja um oprimido. O ser humano transforma-se em ser coisa, alienado de sua condição humana, tem sua percepção fortemente influenciada e controlada pela lógica do capital. Isto é o biopoder, que “se refere a uma situação na qual o

que está diretamente em jogo no poder é a produção e a reprodução da própria vida”. (Hardt e Negri (2002, p. 43)

Diante desses fatos, a educação escolar para Adorno (2000, p. 121), “tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto reflexão crítica”, que combata a “consciência coisificada” que torna as pessoas iguais a coisas e, depois, os outros com quem interagem também iguais a coisas. Mas, para isso a escola tem um objetivo fundamental que é a desbarbarização, ou seja, o combate à barbárie para que possa ocorrer a humanização.

Portanto, o conhecimento elaborado na escola, por meio de ações refletidas e do diálogo, pode ser uma prática emancipadora, que “pressupõe a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento” (Pucci, 2001, p. 137). Mas isso só poderá ocorrer se o conhecimento, que é resultado da interação dos homens entre si e com o mundo, não se tornar um “fetiche” – que encobre e se desconecta da consciência e da vida – para educadores e educandos. Então, esse conhecimento poderá transformar-se em sabedoria.

CAPÍTULO II

“Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento?
Onde está o conhecimento, que perdemos com a informação?”
T.S. Eliot

2 – UM OLHAR PRELIMINAR

Para poder melhor entender a questão do conhecimento e sua relação com a educação escolar e a sociedade em que se vive, foi feita uma pesquisa preliminar que desse pistas sobre a temática desse trabalho de tese.

Então, considerou-se importante conhecer que significados a mídia impressa veiculou sobre o conceito de “conhecimento” e como ele foi articulado com a educação escolar pelos mais diferentes atores sociais (professores, economistas, empresários, jornalistas e políticos). E nada mais emblemático do que fazer a análise de conteúdo de quatro reportagens de capa de uma revista de circulação nacional, da área econômica – *Exame* –, que deu destaque às questões ligadas à educação, e entender como o conhecimento foi contextualizado, produzido e utilizado pelo enredamento dos diferentes grupos na sociedade e daquilo que falaram nesse veículo de comunicação social. Na pesquisa exploratória piloto, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, tendo como referência Bardin (1979).

No primeiro momento, fez-se a leitura das quatro reportagens de capa da revista *Exame*. Após a leitura, foram escolhidos os trechos das reportagens que estavam relacionados com a temática em questão, ou seja, que continham as palavras: *conhecimento, conhecer, saber, informação*.

As quatro reportagens de revista *Exame* incluíam as seguintes manchetes e títulos:

EDUCAÇÃO. O que fazer para melhorar já. Capa. 17 de julho de 1996.
INVESTIMENTO SEM RISCO. A qualidade da educação é decisiva para o sucesso de um país. Como a Coréia, o Brasil pode chegar lá. (p. 41)

POR QUE AS ESCOLAS SÃO TÃO CARAS. Capa. 25 de março de 1998.
POR QUE AS ESCOLAS SÃO TÃO CARAS. Ganância? Não. Olhe para a foto ao lado. Os colégios estão oferecendo cada vez mais coisas a seus alunos. Isso tudo vai para a conta dos pais. A questão é: até quando será possível repassar esses custos para as mensalidades? (p. 26)

EDUCAÇÃO: como o Brasil está fazendo a lição de casa. Capa. 05 de abril de 2000.

LIÇÃO DE CASA. Na Nova Economia a educação é um insumo cada vez mais importante. Com investimentos, políticas consistentes e continuidade, o Brasil melhora suas chances de prosperar. (p. 173)

O MEGANEGÓCIO DA EDUCAÇÃO. A educação já movimentava 90 bilhões de reais por ano no Brasil e deve se transformar numa das maiores fronteiras de oportunidades das próximas décadas. Capa. 03 de abril de 2002.

NOTA ALTA. A educação já movimentava 90 bilhões de reais por ano no Brasil e deve ser o setor que mais crescerá no mundo nas próximas duas décadas. Na sociedade do conhecimento, o ensinar e o aprender abrirão uma fronteira de negócios de dimensões inimagináveis. (p. 35).

Na primeira reportagem (Netz, 1996), de 13 páginas, só aparece uma vez a palavra *conhecimento*. O curioso é que apesar de trazer na manchete a palavra *educação* em destaque, e falar sobre sua importância para o desenvolvimento econômico do Brasil, ressaltando a importância da escola, a análise feita é linear: quanto maior o índice de escolaridade, maior a chance de o país se desenvolver. A reportagem ressalta que a educação tem que ser de qualidade, e para isso deve haver recursos e financiamento, porém o conhecimento aparece ligado ao mundo empresarial, ao *know-how*. Nesse caso, o conhecimento está articulado à educação escolar dentro da lógica mercantil e dos interesses econômicos. Não leva em conta a complexa realidade brasileira e a contraditória inserção da escola nesse meio social, pois o País não é uma empresa e muito menos uma Coreia.

Na segunda reportagem (Vassallo, 1998), de 11 páginas, a palavra *saber* consta do texto apenas uma vez, *conhecimento* fica em evidência duas vezes e a palavra *informação/ões* quatro vezes. Ao analisar a educação pela ótica das instituições particulares de ensino, levando em conta sua viabilidade econômica, a competitividade no mercado da educação e a qualidade dos serviços prestados, a palavra *saber* aparece articulada a um gráfico mostrando a elevação dos salários dos professores, que se encontram num processo de especialização contínua, pois trabalhando numa escola que está sempre incorporando as novas tecnologias eles fazem o mesmo em seu trabalho pedagógico. Possuem um saber valorizado na perspectiva da lógica de mercado, por isso são reconhecidos na condição de capital humano. Quanto ao conhecimento, este vem vinculado às necessidades do vestibular e do mercado de trabalho cada vez mais seletivo. O conhecimento aparece como resultado da articulação de diversas informações que o próprio aluno deverá processar, dando a impressão de ser um processo neutro, dentro de um contexto sob controle. Desse modo, entende-se porque os

valores que norteiam a articulação entre educação escolar e conhecimento não estão explícitos.

Na terceira reportagem (Lahóz, 2000), de 12 páginas, as palavras *informação* e *conhecer* aparecem no texto uma vez cada, e a palavra *conhecimento* fica em evidência sete vezes. Essa reportagem mostra que o Brasil e a política educacional da época estavam fazendo progressos, traduzidos por índices e dados estatísticos sobre a educação dos brasileiros. Apesar disso, ainda existiam problemas a serem sanados – como o analfabetismo, a desqualificação da mão-de-obra, entre outros – que, segundo o texto jornalístico, dificultavam o crescimento econômico e o combate ao desemprego. O conhecimento vem conjugado às novas tecnologias da informação, à idéia de capital humano e é visto como competências necessárias à lógica da produção e geradoras de riquezas. A palavra *conhecer* vem significando entendimento crítico do trabalhador enquanto fazendo parte do processo, isto é, é recomendável que ajude a melhorar, com o seu saber/conhecimento o processo em si, e não a subvertê-lo.

Finalmente, na quarta reportagem (Rosenburg, 2002), de 11 páginas, a palavra *conhecimento* vai constar do texto onze vezes e a palavra *informação* apenas uma vez. Essa matéria jornalística destaca a educação como um “meganegócio” na sociedade do conhecimento. Entretanto, o conhecimento e a educação escolar a ele vinculada aparecem de modo contraditório. Por um lado, o conhecimento é considerado um bem mediado pela educação escolar, recurso utilizado na produção, que tem valor econômico e de mercado e exige educação formal e continuada, fazendo uso da informação como matéria-prima na elaboração de novos conhecimentos. Por outro lado, na mesma reportagem, o conhecimento está associado a transmissão, uniformidade, padrão, flexibilização, especialização e indústria do ensino.

A expressão *indústria* relacionada à educação ou escola aparece em duas reportagens:

(...) Escola ainda é uma indústria de mão-de-obra intensiva (...). (Vassallo, 1998, p. 31)

(...) A educação é a única indústria que se orgulha de aumentar custos. Os demais setores da economia tentam baixar suas despesas todos os dias.(...). (Vassallo, 1998, p. 33)

(...) A educação será a indústria de maior crescimento nos próximos 20 anos, acompanhada apenas pela saúde, afirma Drucker. (Rosenburg, 2002, p. 36)

Esse movimento está fazendo com que as oportunidades na indústria da educação no Brasil encontrem novas frentes (...). (Rosenburg, 2002, p. 37)

A partir dessas citações, recupera-se o conceito de indústria cultural utilizado por Adorno e Horkheimer (1985) no sentido de questionar o modo como o conhecimento e sua articulação com a educação escolar são veiculados como sendo o caminho para a solução dos males que afligem a sociedade brasileira. O conhecimento é visto de modo utilitário e fazendo parte de uma lógica ou razão instrumental. A escola, que é “indústria da educação”, faz parte, também, da Indústria Cultural, que, de modo institucionalizado, influi na formação dos indivíduos, implicando pensamentos e ações próprios de uma sociedade de consumo massificado, produzindo conhecimentos que levam à semiformação (Maar, 1994) e que não educam no sentido da emancipação (Adorno, 2000).

Isso pode ser evidenciado pela única vez em que a palavra *mercadoria* apareceu e como foi vinculada ao ensino:

(...) uma gestão afinada pode levar os preços das escolas privadas ao nível da razão. Pode também contribuir para deter a escalada de aumentos que se viu nos últimos anos. A questão é: isso fará com que o bom ensino – tal como o conhecemos hoje – se transforme numa mercadoria barata? (NETZ, 1996p. 36)

No que se refere à relação entre conhecimento e educação escolar com o capital humano, pode-se dizer que este engloba o capital social, cultural e econômico analisados por Bourdieu (1989, 2001 e 2003). Isto é, o capital humano representa um enfoque sob uma perspectiva generalizante, mascarando os elementos de reprodução, exclusão e alienação, quando abordados de forma mais crítica, analisando-se a sociedade como um todo.

Além do estritamente econômico, interessa também, segundo as reportagens, que as pessoas possuam determinados atributos. Nesse contexto, Bourdieu (2003) chama atenção para a importância do capital social, que pode ser entendido como:

“o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo

observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são reunidos por *ligações* permanentes e úteis.” (Bourdieu, 2003, p. 67)

Soma-se o capital cultural, entendido como o conjunto de idéias e conhecimentos que as pessoas podem usar no convívio social e que, dentro de uma escala de valores, dá mais ou menos distinção ou prestígio às pessoas que o possuem. E, ao oferecer ao mercado de trabalho determinado tipo de conhecimento que seja interessante para a lógica produtiva, o indivíduo pode converter seu capital cultural, adquirido também na escola, em capital econômico na forma de salário.

Para complementar esta análise, fez-se um breve levantamento das idéias que mais apareceram articuladas às palavras *escola/escolaridade* e *educação/instrução/ensino/formação*. Essas palavras muitas vezes aparecem nas reportagens como sinônimos, provocando ambigüidades e contradições em algumas trechos dos textos.

No conjunto das quatro reportagens, ficou evidente que a escola deverá ser capaz de oferecer um bom ensino, sem desperdício de recursos materiais e humanos. Isto é, deverá ser bem administrada e estar atenta aos custos, a partir da lógica econômica (custo/benefício) e da qualidade total, a fim de ter competência para competir e inserir o aluno no mercado de trabalho, atendendo a suas demandas e adaptando-se às transformações e inovações tecnológicas. Mas, para isso, tem que haver mecanismos de financiamento, de recursos, principalmente para a educação ou escolarização das massas. O treinamento ocorre na empresa, que lança mão da escolaridade do trabalhador, ou seja, da formação escolar básica, que é fundamental para melhorar a produção. Essa educação/instrução/formação ou ensino deverá levar ao sucesso. A educação é vista como um investimento e como um dos pilares do crescimento econômico e do desenvolvimento social. A educação escolar deverá produzir um produto (aluno empreendedor com capacidade produtiva, autonomia e iniciativa) para o mercado, atendendo a suas necessidades.

Essa pequena amostra, com as quatro reportagens de capa da revista *Exame*, evidencia que a educação não só é permeada pela lógica econômica e de mercado, mas também tem um forte viés pragmático.

Visando ultrapassar esta perspectiva e pensando na elaboração do conhecimento, no sentido mais amplo que podemos dar a este conceito, o indivíduo e a educação escolar precisam ir além da lógica do capital. Isto é, o homem tem que se emancipar, é necessário se libertar da primazia do econômico. Ainda que esse fator seja importante no entendimento da dinâmica social, não pode ser o único olhar e elemento explicativo da existência humana. Essa ótica economicista não deve aprisionar o homem ou controlá-lo no seu processo de criação e reflexão.

Nesse sentido, quando o ser humano e o conhecimento que ele elabora se condicionam à mercadoria que ele mesmo cria, e quando a vida reflexiva é tolhida pelo produto que ela mesma produz, poderíamos dizer que corremos o risco de desenvolver um sofisticado conhecimento autofágico. Entretanto, espera-se que o conhecimento elaborado coletivamente permita que o homem extrapole os limites impostos pela própria sobrevivência.

2.1 – AMPLIANDO CONEXÕES CONCEITUAIS

A seguir, alguns conceitos que poderão ser utilizados na análise do material coletado – artigos de periódicos veiculados na Internet – serão melhor articulados, nas possíveis conexões até o momento.

2.1.1 O conhecimento enquanto mercadoria e fetiche

De acordo com as análises de alguns pensadores, entre eles Ianni (1996), o fetiche da mercadoria ocorre quando ela se manifesta diferente do que é, inclusive com poder de sedução que vai além do simples consumo. Ocorre, também, o mascaramento das relações sociais que permitiram a produção da mercadoria:

(...) os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens. Assim, no mundo das mercadorias, acontece com os produtos da mão humana. Isso eu chamo o fetichismo que adere aos produtos de trabalho, tão logo são produzidos como mercadorias, e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias” (Marx *apud* Carneiro, 2002, p. 107).

Mediados pelo mercado, os produtos (que podem ser conhecimentos) adquirem valor de troca, tornam-se “coisas úteis para serem trocadas, de modo que o caráter de valor das coisas já seja considerado ao serem produzidas” (Marx *apud* Carneiro, 2002, p. 108).

Além disso, o processo fetichizante convive, atualmente, com contradições que se desdobram em outros níveis de complexidade, isto é, o fetiche manifesta-se ligado e dependente do produtor – o próprio ser pensante. Pois não basta saber, ter o conhecimento das questões que envolvem o trabalho, para que ele se torne menos alienado.

Pelo fato de o seu fazer e pensar terem virado “coisa”, o indivíduo já faz parte da lógica capitalista. Suas atividades, as intelectuais, e até a sua subjetividade estão a serviço do capital. O seu modo de pensar, imaginar e criar já fazem parte da engrenagem produtiva da mercadoria. E o fetiche se manifesta nas diferentes maneiras em que o indivíduo é envolvido, dificultando atitudes autônomas e contrárias à situação que o envolve. É o homem que, com o seu conhecimento, produz uma civilização que tende à desumanização ou coisificação do homem.

As atividades que dão sentido à vida transformam-se em ações articuladas à lógica do capital, que se torna mais importante que a manutenção da vida humana. É o caso, por exemplo, da lógica de mercado na explicação, e até justificação, da fome. As coisas e idéias produzidas pelos homens tornam-se mais que mediadoras das ações humanas, tornam-se a causa, a razão de ser das necessidades humanas. Para resolver esse problema, o homem preenche seu vazio existencial com mercadorias (objetos, idéias, conhecimento, cultura etc) produzidas pelos seres coisificados em suas relações sociais.

O fetiche, usado por Marx, remete a “feitiço”, pois refere-se ao duplo aspecto econômico e ideológico que a mercadoria assume na sociedade capitalista. Deste modo o fetiche representa “uma relação social determinada entre os próprios homens que adquire aos olhos deles a forma fantasmagórica de uma *relação entre coisas*” (Marx, 2005, www.geocities.com/Paris/Rue/5214/ocapitallivro1.htm).

Então, a educação escolar pode produzir um fetichismo do conhecimento?

Em vez da valorização do ser humano, isto é, da vida, ocorre a coisificação da humanidade, em que se valoriza mais a mercadoria do que quem as produziu, ou dá-se mais importância a quem tem condição racional e emocional (objetiva e subjetiva) para produzir a mercadoria que se valoriza no mercado das necessidades criadas.

Nesse cenário, o trabalho pedagógico que deveria ocorrer na construção dialogada do conhecimento entre professor e aluno é influenciado pela instrumentalização do saber que muitas vezes será vivenciado na aplicação voltada para a produção e reprodução da realidade em que estão inseridos. O conhecimento criativo e crítico que o aluno possa desenvolver, também a partir da educação escolar, nem sempre dá sentido à vida, pois não é vivido plenamente, torna-se um fim. O conhecimento vira fetiche do ser pensante que, conseqüentemente, se coisifica. É o inventor que ao inventar a máquina se torna também peça da mesma.

Indo além do que Marx tinha analisado a respeito da mercadoria produzida na fábrica, em que o fetiche se manifestava como valor de troca no mercado, com o conhecimento mercadoria, ou seja, com o conhecimento fetichizado, acontece algo a mais. Isto é, o conhecimento que se torna fetiche e que aliena o homem de si mesmo começa desde a maneira como este o produz e usa, até o modo como o troca e o valor tem no mercado. A capacidade de gerar conhecimento e como fazê-lo tem um valor que é mediado e determinado pela mercantilização do trabalho. Em suma, o quanto de dinheiro se ganha com o que se sabe e o que esse conhecimento produz.

O conhecimento que provém do homem, a ele não mais pertence. Valoriza-se a lógica da produção social de riquezas cobradas pelo mercado, que seduz com um estilo de vida que promete a felicidade ao ser humano, que se encanta pelas “luzes” do conhecimento que ele mesmo produz.

O ser humano se objetiva no processo do conhecer, que pode ser produtivo e desenvolver suas potencialidades quando ele atua no mundo e cria coisas por meio de seu saber. A questão é quando esse processo de objetivação no mundo e a relação entre os outros seres humanos torna-se algo apartado de suas necessidades vitais, ou seja, quando se torna algo estranho a sua condição de humano. Então, sua vida deixa de girar em torno de si, mas segue um processo que, ao ter independência, tira a autonomia do próprio homem, que de modo “enfetizado” realimenta sua própria alienação. Quanto mais tem acesso aos diferentes saberes, mais se perde. Isto pode acontecer com o aluno na escola. Ao perder a autonomia e o poder de objetivação no processo pedagógico, o aluno não se reconhece no processo.

A escola, na sociedade capitalista, também tem que produzir alguma coisa. Na sofisticação desse sistema de produção, o desenvolvimento do conhecimento escolar criativo deve desenvolver e otimizar as capacidades cognitivas dos alunos articuladas aos objetivos mercantis. Até a capacidade sensível do aluno será utilizada na elaboração de coisas. O estudante será levado a também colocar sua sensibilidade à venda no mercado de trabalho, desumanizando-se e perdendo sua individuação. Trata-se de mais uma coisa que foi fabricada na escola. A educação escolar consegue anestesiá-la, dessensibilizar a pessoa de si própria, juntamente com o conhecimento que ela produziu.

2.1.2 O conhecimento rizomático e desejante

O paradigma mais utilizado na educação escolar é o do conhecimento na perspectiva da “árvore do conhecimento”³⁰, porém essa concepção de conhecimento não dá conta da realidade que flui. Por isso, é necessária a mudança de referencial. A partir das concepções deleuzianas, chega-se ao paradigma do conhecimento entendido como rizoma, como recorte com recorte.

(...) diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. (...) Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. (...) o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza. Não se deve confundir tais linhas ou lineamentos com linhagens de tipo arborescente, que são somente ligações localizáveis entre pontos e posições. Oposto à árvore, o rizoma não é objeto de reprodução: nem reprodução externa como árvore-imagem, nem reprodução interna como a estrutura-árvore. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 32)

É importante recuperar a concepção de Deleuze (1995) do conhecimento como rizoma. Sua metáfora se contrapõe a visão da “árvore do conhecimento”, ou seja, o conhecimento encarado como rizoma é entendido como um saber que propicia várias

³⁰ “A metáfora tradicional da estrutura do conhecimento é a *arbórea*: ele é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se pelos mais diversos aspectos da realidade. Embora seja uma metáfora botânica, o paradigma arborescente representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas.” (Gallo, 2003, p. 88-89)

conexões. O saber não é hierarquizado, não tem ordem pré-estabelecida. No paradigma do conhecimento como rizoma, o processo de (re)construção do conhecimento ocorre na heterogeneidade, que inclui o seu contraditório, pode ser isto e aquilo. As conexões são as mais diferentes possíveis entre os mais variados saberes. O conhecimento é concebido em sua multiplicidade, isto é, não se reduz ao uno, é sujeito e objeto.

O conhecimento com princípios rizomáticos tem sempre múltiplas entradas e permite as rupturas assignificantes, ou seja, não pressupõe significações ou valores pré-estabelecidos, porém permitem linhas de fuga, rupturas e religações, novas conexões. São conhecimentos que vão em várias direções, construindo mapas que são sempre reconstruídos com novas configurações, sempre voltados para a experimentação a partir do real. E, nesse caso, o circuito, o “mapa³¹ é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 22). Esse paradigma implica na possibilidade de (re)montar o currículo tradicional, de ir além do esquema curricular, e criar novas possibilidades de articulação, de redes de conhecimentos, abertas, que possam ter muitas conexões, estimulando a criatividade e a imaginação.

Portanto, o conhecimento enquanto rizoma é mais rico, complexo e com potencial libertário³² se comparado com o conhecimento estruturado de forma arbórea, que é de fácil circunscrição e reprodução, com tendência a homogeneização e padronização e por isso, muito utilizado nas práticas de ensino nas escolas.

O conhecimento elaborado pelo paradigma da árvore é um saber sob controle, já o conhecimento que tem o paradigma do rizoma facilita as linhas de fuga, as rupturas e a formação de conexões imprevistas, leva a novas direções. Essa nova forma de articulação do conhecimento rizomático possibilita entendimento e análise transversais, isto é, não é uma abordagem nem vertical nem horizontal. São novas percepções e significações que permitem que o processo de conhecer seja conjugado por meio de diferentes saberes, com articulação sem início e sem fim. Esse paradigma é bem diferente do conhecimento arbóreo, isto é, da “árvore do conhecimento”, que pode ser, no máximo, multidisciplinar ou pluridisciplinar, na

³¹ Configuração de várias sinalizações conectivas que levem a caminhos (conceitos/significações) abertos a novos conhecimentos.

³² No sentido de ruptura com a racionalidade hegemônica do paradigma da “árvore do conhecimento”.

perspectiva de um agrupamento de saberes, ou de áreas do conhecimento, com seus limites definidos.

O conhecimento visto enquanto rizoma, trabalhado no processo de ensino nas escolas, pode ser até revolucionário, pois não só implica a mudança paradigmática, como, também, reflete uma mudança radical na dinâmica pedagógica.

Nesse sentido, pode-se dizer que altera a relação professor/aluno: se não há hierarquia, formatação, unidade e modelo nos saberes, o professor tanto ensina quanto aprende.

A prática do paradigma rizomático do conhecimento cria espaço, proporciona condições para um novo enfoque didático-metodológico em que o educador aumenta as possibilidades de trabalhar com seu aluno de modo criativo, construindo novos saberes, num espaço de liberdade, e de, assim, subverter, transformando o conhecimento arbóreo em conhecimento com característica rizomática. Ou seja, rompe-se com a rigidez dos currículos, com a ritualização e repetição didática do professor, com a passividade reprodutora do aluno.

O conhecimento rizomático, se aplicado na escola, apresentar-se-á em contínua (re)construção, desdobrando-se, muitas vezes, a partir de linhas de fuga. É a possibilidade de outros enfoques ou abordagens além das previstas nos programas das disciplinas, é aproveitar o fluir da dinâmica que foge do controle, do monitoramento ou acompanhamento da relação pedagógica. É utilizar o inusitado e até o inesperado. É romper com o enfoque curricular montado de acordo com a visão da árvore, enraizada na mentalidade dos professores e dos alunos.

O papel da educação escolar deve ser o de propiciar, estimular, ajudar nas construções de conhecimento rizomático. Estimular os diferentes planos de imanência, ou seja, saber fazer vários recortes de uma mesma realidade, ampliando os níveis de consciência, aumentando a percepção, ajudando na imaginação criadora. Trata-se de ir além dos limites ou conexões estabelecidas ou permitidas. Pois só através da ampliação da visão de mundo é que a educação escolar pode ajudar os alunos a desejarem, agenciando-os para quererem mudar, transformar, criar outras construções rizomáticas com a realidade, a partir da própria realidade.

O professor como um ser rizomorfo³³ pode ajudar seus alunos a produzirem segmentos, desenvolverem seus próprios rizomas e não decalques e a montarem seus próprios mapas. Mas, para isso, é preciso que o conhecimento trabalhado seja vivido, tenha sentido, significado para o educador e para o educando, ou seja, que esse saber faça parte e seja, também, desejo de ambos.

Então, para desenvolver o conhecimento rizomático é preciso estar motivado, perceber e sentir a realidade, é necessário estar desejante. Para Deleuze (1977), “o Desejo, fluindo de si mesmo, e no entanto, a cada vez, perfeitamente determinado”, é “Flexibilidade dos segmentos, deslocamentos das barreiras” (p. 93).

Nestas condições, o desejo leva a movimentos de agenciamentos, interseções; provoca (re)ligações, (re)leituras, novas percepções e entendimentos. Desdobra em desterritorializações, ou seja, o conhecimento conquista novos espaços e feições, para novamente se transfigurar e migrar.

É preciso que tanto educador quanto educando sejam seres desejantes, mas

(...) o desejo nunca é separável de agenciamentos complexos que passam necessariamente por níveis moleculares, microformações que moldam de antemão as posturas, as atitudes, as percepções, as antecipações, as semióticas, etc. (Deleuze; Guattari, 1996, p. 93)

Contudo, não se pode esquecer que a escola está contextualizada, é entrecortada por diversos interesses, ou seja, o processo educativo não é neutro. Nesse sentido, para Deleuze (1996), as decisões pedagógicas, que são também políticas, mergulham “necessariamente num mundo de microdeterminações, atrações e desejos”(p.102), por isso a dinâmica de ensino que vise ao conhecimento rizomático deve levar em conta todo o fluxo segmentar que está em processo. É resistir à acomodação provocada pelas concepções lineares do paradigma arbóreo, criando desejo de realizar novas segmentações, que implicam novas vivências pedagógicas.

O desejo na perspectiva do rizoma é sempre agenciado, está sempre pronto para fazer conexões que se desdobram em outras segmentações. Portanto, a escola que estimule os desejos de seus alunos inicia em determinado ponto, que implica determinados significados e valores, para em seguida recortar em outras conexões de outros saberes, que serão

³³ O professor com formação rizomática e com prática pedagógica pautada nessa concepção.

(re)significados e levados a outras visões de mundo e de conhecimento em outros planos da realidade estudada.

Quando a prática pedagógica se fecha, ela estanca o conhecimento rizomático. Ou seja,

Quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz. Toda vez que o desejo segue uma árvore acontecem as quedas internas que o fazem e o conduzem à morte; mas o rizoma opera sobre o desejo por impulsões exteriores e produtivas. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 23)

Diante disso, a escola e o tipo de conhecimento nela trabalhado podem ser dinamizados pelo desejo e dinamizar o próprio desejo – os dois enfoques andam juntos. Não é preciso ter um para se chegar ao outro, os dois se interpenetram. Esse paradigma do conhecimento rizoma, é difícil de ser trabalhado na escola; em compensação, a concepção tradicional, o conhecimento/árvore, torna a educação escolar mais fácil. Pois, ao aplicar, controlar e avaliar, ao fazer o monitoramento/enquadramento da aprendizagem, cerceia também o desejo, que perde sua força criativa. Tudo ocorre dentro do planejado e do previsível.

A educação escolar que se realiza com desejos já é libertada e aponta para transformações que vão além da criação de novos conceitos. Esse poder de mudança incorpora o conhecimento como um componente de poder que é, também, desejo. Nesse sentido, Deleuze (1977), ao estudar a obra de Kafka, faz uma análise interessante da relação entre desejo e poder:

(...) Tudo é desejo, toda a linha é desejo entre os que dispõem de um poder e que reprimem, quanto entre os acusados que sofrem o poder e a repressão (...) Estaríamos evidentemente equivocados se compreendêssemos aqui o desejo como um desejo *de* poder, um desejo de reprimir ou mesmo de ser reprimido, um desejo sádico e um desejo masoquista. A idéia de Kafka não está aí. Não há um desejo de poder, é o poder que é desejo. (Deleuze; Guattari, 1977, p. 83)

Percebe-se que poder e desejo andam juntos e, se adicionarmos o item conhecimento, este reforça o poder, ao mesmo tempo em que para conhecer é preciso também desejar. Então, associando-se educação escolar, conhecimento, desejo/poder, poder-se-á viver situações que se desdobrem em conexões com o novo, extrapolando as relações de poder já estabelecidas na sociedade.

2.1.3 O conhecimento num cenário de indústria cultural, barbárie, biopoder e imaginação

Na relação entre os homens, o conhecimento adquire importância e é utilizado como estratégia, já que é um dos componentes do poder. Assim, a resultante entre saber e poder manifesta-se nas ações dos homens entre si, pois é também nessa situação relacional que o poder se manifesta associado ao conhecimento.

Desse modo, mais do que o saber ser poder, o poder encontra-se no processo do conhecer, isto é, o poder está no controle do processo do saber e de como ele é utilizado, por quem e para quê. Portanto, ter o controle dos mecanismos de produção e utilização social do conhecimento é, também, ter poder.

Nesse sentido, nas sociedades do conhecimento, é estratégico o controle sobre os diferentes saberes, principalmente no aspecto político-econômico. Então, pensar na educação escolar, nessas sociedades onde a informação se torna moeda de troca, é ter um olhar crítico quando se analisa o conhecimento em rede. Pois, mesmo nas sociedades ditas do conhecimento, que têm suporte na tecnologia da informação, com sistemas de comunicação em rede de âmbito planetário, a postura em relação ao conhecimento ainda é a do paradigma da “árvore do conhecimento”. Apesar de todo o avanço científico, o paradigma arbóreo ainda se mantém. Persiste a hierarquia de saberes, uma ordem pré-estabelecida nas conexões que são feitas, com poucas oportunidades de ligações fora do sistema já montado.

Nesse contexto, a utilização da informação/conhecimento é uma das formas de exercício do poder, seja político, econômico etc. Esse poder está disseminado em toda a sociedade e, para Foucault (1979),

(...) deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (Foucault, 1979, p.183)

Deleuze (1995) chama atenção para os “os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas,” em contraposição

aos sistemas rizomáticos, que são a-centrados, não hierárquicos e não significantes, “sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados” (Deleuze, 1995, p. 33).

O paradigma arbóreo não dá conta do poder que é segmentar, rizomático. Porém, é de fácil utilização para a manutenção do *status quo*, em que a escola promove o aprendizado em que o educando se encontra na mesma estrutura: árvore de saber, sociedade arbórea, repetindo-se uma lógica de poder subjacente à própria maneira como são estabelecidas as diferentes formas de relações humanas. De certo modo, o saber está sob controle.

Apesar de todo discurso apologético da sociedade do conhecimento, ela continua concentrando poder nas mãos de alguns privilegiados, sofisticando as relações de poder. É uma sociedade contraditória, em que os dois paradigmas convivem em dois planos: o do discurso e o da vivência.

O conhecimento rizomático, assim como os demais, pode contribuir para a liberdade ou para a opressão, depende de que tipo de conexões os segmentos de saberes fazem nessa rede de conhecimentos, de que novas relações de poder são criadas. Depende, também, das articulações das escolas com a realidade em que estão inseridas, isto é, de sua própria dinâmica, dos desdobramentos do trabalho pedagógico desenvolvido.

Paralelamente aos dois paradigmas de conhecimento, a educação escolar convive, também, com a mudança de tipo de poder dominante na sociedade. Nesse aspecto, Deleuze, a partir do conceito de biopoder criado por Foucault, diz que a lógica disciplinar está sendo substituída pela lógica de controle (Veiga-Neto, 2003).

A sociedade *de controle* “é aquela na qual o comando social é construído mediante uma rede difusa de dispositivos ou aparelhos que produzem e regulam os costumes, os hábitos e as práticas produtivas” (Hardt; Negri, 2002, p.42), fazendo com que se obedçam regras e se mantenham os “mecanismos de inclusão e/ou exclusão, por meios de instituições disciplinares (a prisão, a fábrica, o asilo, o hospital, a universidade, a escola e assim por diante) que estruturam o terreno social e fornecem explicações lógicas adequadas para a ‘razão’ da disciplina” (Hardt; Negri, 2002, p.42). Essa forma de poder atua delimitando, formalizando e autorizando pensamentos e práticas, institucionalizando o que é normal ou desviante.

É na sociedade *de controle* que surge o biopoder que representa a sofisticação dos mecanismos de regulação da vida coletiva, com a produção, inclusive, de subjetividades. É o aumento da influência na produção e reprodução da própria vida. Esse poder é

(...) exercido mediante máquinas que organizam diretamente o cérebro (em sistemas de comunicação, redes de informação etc.) e os corpos (em sistemas de bem-estar, atividades monitoradas etc.) no objetivo de um estado de alienação independente do sentido da vida e do desejo de criatividade. (Hardt; Negri, 2002, p.42)

Então, será que a sociedade do conhecimento, caracterizada pela tecnologia da informação, não tem apenas aparência rizomática, visto que a lógica arbórea comanda toda essa rede, que tem comando central com determinado tipo de controle e na qual grupos de pessoas ou instituições detêm o poder sobre o sistema, que não é aberto?

Neste contexto, a escola está em rede e na rede: conectada ou não, é envolvida, direta ou indiretamente, por esses significados produzidos e sofre influência dessa dinâmica informacional. Efetivamente, a educação escolar está numa estrutura arbórea, mas pode romper com esta lógica, basta aproveitar as próprias brechas do sistema. E o educador pode ajudar nesse sentido, estimulando os educandos a procurarem seus próprios rumos³⁴, outros caminhos, além dos já traçados.

Pois a escola não é só reprodução. Nela há espaços de liberdade, espaços para transgressões, onde segmentos se desdobram de outros segmentos do conhecimento. É o antídoto para os rizomas que “endurecem”, para a rede que se fecha, para o sistema controlado. A rede pode ter linhas de fuga, que serão muitas ou não, dependendo de seu caráter contraditório, ou seja, o da não fuga, o do enquadramento, o da entrada em rede já estipulada, prevista, sob um certo controle; e o das linhas de fuga que permitem que se escape do previsto e do detectável. A educação escolar poderia explorar estas brechas.

A escola e o poder de suas linhas de fuga pode se transformar em uma “educação menor”, realizar desterritorializações, subverter formando alunos que tenham capacidade de fazer seus próprios mapas, que possam desmontar a máquina de subjetivação que pode ser a própria escola, ter o poder de se libertar dela.

³⁴ No caso da internet, o professor pode orientar o aluno a navegar na rede mundial informatizada com autonomia e competência para fazer suas próprias conexões e desdobramentos, pode ajudá-lo para que não naufrague no mar de informações e simulacros.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. (Gallo, 2003, p. 78)

O professor, ao realizar uma educação menor, estará atuando no âmbito da micropolítica, da “sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um.” Deverá ser um professor militante, “agindo nas micro-relações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras de desejo.” (Gallo, 2003, p. 78).

É preciso que haja uma prática pedagógica com o poder de entrelaçar os conhecimentos socialmente construídos à realidade que é extrapolada pelos desejos de um outro mundo, melhor, criado pelo poder da imaginação. E, para que isso aconteça, é preciso que essa transformação seja imaginada.

Entretanto, a escola pode ser a nova versão, mais sofisticada, da indústria cultural, que fetichiza e mercantiliza o conhecimento. Há uma valorização da capacidade de transformar tudo, desde o que se percebe, analisa, cria e até imagina, em algo articulado à produção, ao como fazer, que é acrescentado ao produto fabricado.

Nessa nova etapa da indústria escolar cultural, o ser humano é algo mais que consumidor. Ele é também valorizado por sua capacidade de pensar, todavia não a partir de si, mas dentro da dinâmica da produção e do consumo de mercadorias e a ela articulado. O centro não é mais o homem, mas a lógica de produção de bens que ele criou.

Contraopondo-se a isso, a educação escolar deve “desenvolver, nos cidadãos, a capacidade de pensar” (Alves, 2004, p. 71), e pensar, para Adorno (2000, p. 151), “é o mesmo que fazer experiências intelectuais”, mas que sejam significativas, e não levem ao empobrecimento do pensamento provocado, principalmente, pelo processo de massificação que visa atender “às necessidades de valor de troca (do seu produtor) e de valor de uso (do seu consumidor)” (Freitag, 1988. p. 71-72). Portanto, o conhecimento produzido pelas práticas pedagógicas deve se opor aos efeitos da indústria cultural. O problema é quando a escola tem essa característica do processo que quer combater.

É importante salientar que o conhecimento escolar não se pode tornar o primado da razão, pois, nesse caso, corre o risco de se mitificar e, uma vez transformado em mercadoria, se fetichizar – encantar o seu possuidor. Se isso ocorrer, nega-se o caráter crítico e emancipatório da educação escolar.

Analisando essa problemática, Adorno (Pucci, 2001) critica o processo de “deseducação” dos sentidos provocado pela influência da indústria cultural (que pode ser também a “indústria cultural escolar”). A educação emancipadora tem que sensibilizar, provocar admiração, levar a novos conhecimentos a partir da formação de novos hábitos – da educação – “de ouvir-ver-sentir-perceber-pensar”, “de tocar as coisas com nossos próprios sentidos” (Pucci, 2001, p. 147). Adorno concebe a educação dos sentidos ocorrendo ao mesmo tempo que a educação das faculdades racionais, em que se trabalha a tensão dialética entre *mimesis* e racionalidade, entendendo-se *mimesis* como “o momento da sensibilidade, da emotividade, da pré-logicidade” (Pucci, 2001, p. 149).

Então, é preciso sensibilizar (educação dos sentidos), educar para a experiência, que “é idêntica à educação para a emancipação” (Adorno, 2000, p. 151), que se iguala à educação para a imaginação³⁵.

Nesse sentido, Marcuse (1967) alerta para o fato de que se deve

Liberar a imaginação de modo que lhe possam ser dados todos os seus meios de expressão pressupõe a repressão de muito do que é agora livre e que perpetua uma sociedade repressiva. (...) Assim, deve ser novamente enfrentada a pergunta: como podem os indivíduos administrados – que levaram a sua mutilação às suas próprias liberdades e satisfações e, assim, reproduzem-na em escala ampliada – libertar-se tanto de si mesmos como de seus senhores? Como se poderá sequer pensar que o círculo vicioso possa ser rompido? (p. 230)

Um dos caminhos apontados por Alves (2004) é a junção entre conhecimento e beleza. Não desprezando a imaginação. Pois, para ele, o “pensamento é uma coisa existindo na imaginação antes dele se tornar real. A mente é útero. A imaginação a fecunda. Forma-se um feto: pensamento. Aí ele nasce ...” (Alves, 2004, p. 83).

³⁵ “É o que a torna útil e perigosa: ela liberta do real, de que no entanto faz parte, mas também nos separa dele. Distingue-se, assim, do conhecimento, que liberta sem separar, e da loucura, que separa sem libertar” (Comte-Spoville, 2003, p. 299). É a capacidade de criar algo que não existe, mas que pode se tornar realidade.

A sensibilidade criativa tem na imaginação um dos seus aspectos que podem ser trabalhados na educação escolar. A imaginação pode ser criadora, estimular e ser estimulada por acontecimentos, conhecimentos rizomáticos, por segmentos com conexões imprevisíveis. A imaginação na perspectiva do conhecimento como árvore é geralmente limitada pelo próprio decalque do arbóreo, e não oferece perigo para as relações de poder estabelecidas. Por outro lado, o conhecimento rizoma desdobra-se na inovação que desestabiliza, que foge do controle, que incentiva ações com poder de enfrentar a opressão e passar entre os obstáculos que impedem que a educação escolar ocorra com liberdade.

Liberdade para sonhar, para que professor e aluno inovem na escola e façam seus mapas, com novos caminhos, vivenciados com novas (re)significações e novos valores que vão além da lógica da produção econômica, do capital humano e da qualidade total. O problema é: qual o espaço/tempo da imaginação criadora?

Num contexto em que o biopoder impera, é preciso romper com esse domínio na vida das pessoas, nem que seja um trabalho capilar, micro, da sala de aula. E, para isso, o trabalho pedagógico desenvolvido pelo educador com seu educando tem que estar conectado com a imaginação, que é um dos elementos agenciadores do conhecimento rizomático. Com imagens de ações inovadoras que têm a realidade como ponto de partida e não de chegada.

Mas, para vencer o biopoder é preciso ocorrer a desrepressão de si próprio, lutar contra a barbárie e utilizar o conhecimento na batalha contra os discursos hegemônicos, principalmente aqueles com mensagens subliminares e sedutoras. Pois é preciso combater o processo que faz com que os princípios que fundamentam a geração e a manutenção da vida alicercem e valorizem a lógica produtiva das mercadorias.

(...) O excesso de valor é determinado hoje nos afetos, nos corpos cruzados de conhecimento, na inteligência da mente e no puro poder de agir. A produção de mercadorias tende a ser alcançada inteiramente pela linguagem, quando por linguagem queremos dizer máquinas de inteligência que são continuamente renovadas pelos afetos e pelas paixões subjetivas (Hardt; Negri, 2002, p. 387-388).

Apesar disso, a escola ainda pode ser um espaço para a sensibilização, onde o conhecimento não se nivele à simples informação e à manutenção e justificação do estilo de vida hegemônico. A escola ainda pode seduzir para o vôo do pensamento.

Esclarecendo melhor, Bachelard faz uma distinção entre imaginação formal e imaginação material.

(...) a imaginação formal, que nutre a formalização, resulta de uma operação desmaterializadora, que intencionalmente “sutiliza” a matéria ao torná-la apenas objeto de visão, ao vê-la apenas enquanto figuração, formas e feixes de relações entre formas e grandezas, como uma fantasmática incorpórea, clarificada mas inatingível. E é, na verdade, resultado da postura do homem como mero espectador do mundo, do mundo-teatro, do mundo espetáculo, do mundo-panorama, exposto à contemplação ociosa e passiva.

Já a imaginação material recupera o mundo como provocação concreta e como resistência, a solicitar a intervenção ativa e modificadora do homem: do homem-demiurgo, artesão, manipulador, criador, fenomenotécnico, obreiro – tanto na ciência quanto na arte. (Pessanha, 1986. P. xv)

De acordo com essa concepção, a imaginação e a razão são complementares, há um contínuo processo criativo, que muito pode contribuir para a construção do conhecimento rizomático. Pois Bachelard (Barbosa; Bulcão, 2004) critica a visão de que a imaginação é copiadora da realidade, subalterna e sem autonomia. Para ele, a imaginação material tem a capacidade de formar imagens que ultrapassem a realidade. E, nesse caso, sua concepção ajuda na direção de uma pedagogia criativa e ao mesmo tempo crítica e ativa, pois o aluno interage com e no mundo, não se aparta dele. Nesse enfoque, a imaginação aplicada à educação tem ação emancipadora e também conscientizadora, pois implica formação.

De acordo com as idéias de Bachelard,

(...) a escola não deve ser um simples prolongamento da vida e do senso comum social. Nesse sentido, para aprender é necessário ser dinâmico e resistir a tudo que representa passividade e acomodação. O conhecimento não pode ser jamais contemplativo e ocioso, mas implica em trabalho, em retificação, em mudança. (...) É necessário a retificação dos conceitos anteriores, a renovação constante das imagens e o desejo de instaurar o novo. A escola é, pois, um lugar de formação, mas principalmente de deformação e de reforma, na qual o sujeito, em construção permanente, renasce a cada instante como um ser renovado.” (Barbosa; Bulcão, 2004, p. 73-74)

O exercício da imaginação permite que aflore o novo e o inesperado; é uma prática da liberdade, da conquista do direito de sonhar. A imaginação aponta para acontecimentos, leva para o espaço do inseguro, do incerto, do não conhecido, liberta perigosamente das verdades instituídas e das próprias instituições sociais. Quanto mais segmentada, mais rizomática, com mais linhas de fuga, mais emancipadora e com potencial de transformações inovadoras pode se tornar a imaginação.

A prática pedagógica que conseguir juntar trabalho e liberdade com vontade de imaginação estará desenvolvendo uma “vontade de poder” para criar conhecimentos que estão no âmago das transformações.

O papel da educação escolar de estimular os diferentes planos de consciência, aumentando a percepção, é o mínimo que se pode exigir da escola que propõe a re-construção crítica do conhecimento.

CAPÍTULO – III

“Onde quer que haja divórcio entre o conhecimento e a ação, deixa de existir espaço para a liberdade.”

Hannah Arendt

METODOLOGIA E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

O tema da tese gira em torno dos “Sentidos do Conhecimento”, e para discutir essa temática leva-se em conta o contexto onde o mundo se globaliza, as novas tecnologias da comunicação e da informação tornam-se fundamentais para a produção capitalista, o biopoder infiltra-se na vida das pessoas e as escolas e universidades são chamadas de indústrias do ensino.

Tendo como tema central os sentidos do conhecimento, parte-se da concepção de rizoma (Deleuze; Guattari, 1995) para se fazer a análise dos textos com: recortes, conexões, encadeamentos, articulações, definições e problematizações, procurando desvendar os significados do conhecimento. Numa sistematização não linear e não hierárquica, que é mais do que dialética, pois trabalha-se intelectualmente com “isto e aquilo”, incluindo-se o contraditório, enriquece-se a reconstrução do objeto de estudo.

Os capítulos iniciais, estruturados com as características rizomáticas, desenvolvem e contextualizam o tema da tese, não só norteiam como também sinalizam diferentes caminhos para a pesquisa exploratória de seleção e análise dos textos. Como reforço na análise do material selecionado, optou-se por utilizar o método da análise de conteúdo de Bardin (1979).

Nos capítulos iniciais, alguns elementos preliminares vêm à tona, configurando um panorama rizomático, com diferentes conexões e sentidos relacionados ao conhecimento, no qual alguns elementos se destacam, como, por exemplo: sociedade do conhecimento, mercantilização e fetiche do conhecimento, educação escolar na sociedade da comunicação e da informação tecnologicizada, indústria cultural, barbárie, biopoder, imaginação e educação emancipadora.

A partir desse contexto, alguns pressupostos relacionados à educação e que orientam o trabalho de tese surgem apontando para a educação escolar, que, por princípio, deveria

dedicar-se à formação, isto é, orientar para a ação – “forma-ação” de seres que, no processo educacional, se humanizam. O que significa que o conhecimento trabalhado na educação escolar visaria à “forma-ação” para a vida não compactuada com a barbárie, e que a educação emancipadora, que tem caráter humanizador e de individuação, deveria sensibilizar os desejos e a imaginação para uma sociedade mais livre e justa. A partir destas questões, levanta-se a hipótese de que pode haver um processo de fetichização do conhecimento e que a educação escolar faz parte dessa dinâmica.

Para esclarecer melhor a temática desta tese, a análise de Comte-Sponville (2003) é de grande valia, quando diz que “sentido” é “usado principalmente em três sentidos: como sensibilidade (o sentido do olfato), como direção (o sentido de um rio), como significação (o sentido de uma frase). Um sentido é o que você sente, segue ou persegue, enfim o que você compreende” (p. 539). Neste trabalho usa-se o termo “sentido do conhecimento” como significado do conhecimento, ou seja, o significado que tem o conhecimento, que é objetivo de uma ação e que também dá significado a determinada ação ou agir. Para Comte-Sponville (2003) o “sentido é menos a fonte de uma finalidade do que o resultado ou o vestígio de um desejo (...) É certa relação, mas em nós, entre o que somos e o que fomos, entre o que somos e queremos ser, entre o que desejamos e fazemos” (p. 543).

Isto posto, o objetivo geral foi descobrir/evidenciar qual o significado do conhecimento e suas implicações para a educação escolar; e por sua vez, foram objetivos específicos: entender qual o sentido dado ao conhecimento e procurar evidências do processo de fetichização do conhecimento e de sua relação com a educação escolar.

Com esse intuito, procuraram-se as respostas por meio da análise de textos cujo conteúdo relacionasse conhecimento e educação escolar, e que fossem de fácil acesso. Então, optou-se por pesquisar dois periódicos acadêmicos, ou seja, de cunho científico, que estivessem disponíveis na Internet. Foram selecionados os periódicos *Educação & Sociedade* relativos ao período de 1997 (v. 18, n. 58) a 2004 (v. 25, n. 89) e *Cadernos CEDES*, no mesmo período, de 1997 (v. 18, n. 42) a 2004 (v. 24, n. 64). O primeiro é de circulação internacional e o segundo nacional, os dois foram avaliados e, pelos critérios da Qualis/CAPES, em 2004, obtiveram conceito A.

A coleta de todo o material selecionado, objeto de estudo, efetuou-se por meio da cópia de todos os textos dos periódicos *Educação & Sociedade* e *Cadernos CEDES*, ambos no período de 1997 a 2004, veiculados na Internet. No Sumário dos periódicos, a maioria dos textos não estava no item artigo, por isso, e para facilitar o processo posterior de seleção e análise do material, usou-se o critério de que todos os textos que possuísem resumos e/ou palavras-chave comporiam o objeto de estudo.

Com relação ao periódico *Educação & Sociedade* veiculado através da página eletrônica na Internet (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0101-7330&lng=pt&nrm=iso), no período de 1997 a 2004, utilizando o critério já mencionado, foi levado em conta um total de 349 textos, distribuídos da seguinte forma:

| | | | |
|------------|-----------|--------|-----------|
| Ano 1997 | Vol. 18 | | |
| Número 58: | 7 textos | | |
| Número 59: | 7 textos | | |
| Número 60: | 8 textos | | |
| Número 61: | 8 textos | somam: | 30 textos |
| | | | |
| Ano 1998 | Vol. 19 | | |
| Número 62: | 7 textos | | |
| Número 63: | 7 textos | | |
| Número 64: | 6 textos | | |
| Número 65: | 5 textos | somam: | 25 textos |
| | | | |
| Ano 1999 | Vol. 20 | | |
| Número 66: | 7 textos | | |
| Número 67: | 6 textos | | |
| Número 68: | 14 textos | | |
| Número 69: | 8 textos | somam: | 35 textos |
| | | | |
| Ano 2000 | Vol. 21 | | |
| Número 70: | 8 textos | | |
| Número 71: | 9 textos | | |
| Número 72: | 11 textos | | |
| Número 73: | 11 textos | somam: | 39 textos |
| | | | |
| Ano 2001 | Vol. 22 | | |
| Número 74: | 13 textos | | |
| Número 75: | 12 textos | | |
| Número 76: | 13 textos | | |
| Número 77: | 11 textos | somam: | 49 textos |
| | | | |
| Ano 2002 | Vol. 23 | | |
| Número 78: | 13 textos | | |
| Número 79: | 12 textos | | |
| Número 80: | 19 textos | | |
| Número 81: | 12 textos | somam: | 56 textos |
| | | | |
| Ano 2003 | Vol. 24 | | |
| Número 82: | 20 textos | | |
| Número 83: | 17 textos | | |
| Número 84: | 13 textos | | |
| Número 85: | 13 textos | somam: | 63 textos |

| | | |
|------------|-----------|------------------|
| Ano 2004 | Vol. 25 | |
| Número 86: | 10 textos | |
| Número 87: | 11 textos | |
| Número 88: | 18 textos | |
| Número 89: | 13 textos | somam: 52 textos |

E no que se refere ao periódico *Cadernos CEDES*, veiculado através da página eletrônica na Internet (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0101-3262&lng=en&nrm=iso), no período de 1997 a 2004, somou-se um total de 146 textos, organizados do seguinte modo:

| | | |
|------------|----------|------------------|
| Ano 1997 | Vol. 18 | |
| Número 42: | 5 textos | |
| Número 43: | 5 textos | somam: 10 textos |

| | | |
|------------|----------|------------------|
| Ano 1998 | Vol. 19 | |
| Número 44: | 7 textos | |
| Número 45: | 6 textos | |
| Número 46: | 8 textos | |
| Número 47: | 7 textos | somam: 28 textos |

| | | |
|------------|----------|------------------|
| Ano 1999 | Vol. 19 | |
| Número 48: | 5 textos | |
| Número 49: | 7 textos | somam: 12 textos |

| | | |
|------------|----------|------------------|
| Ano 2000 | Vol. 20 | |
| Número 50: | 7 textos | |
| Número 51: | 7 textos | |
| Número 52: | 7 textos | somam: 21 textos |

| | | |
|------------|----------|------------------|
| Ano 2001 | Vol. 21 | |
| Número 53: | 4 textos | |
| Número 54: | 8 textos | |
| Número 55: | 6 textos | somam: 18 textos |

| | | |
|------------|----------|------------------|
| Ano 2002 | Vol. 22 | |
| Número 56: | 5 textos | |
| Número 57: | 6 textos | |
| Número 58: | 5 textos | somam: 16 textos |

| | | |
|------------|----------|------------------|
| Ano 2003 | Vol. 23 | |
| Número 59: | 7 textos | |
| Número 60: | 9 textos | |
| Número 61: | 7 textos | somam: 23 textos |

| | | |
|------------|----------|------------------|
| Ano 2004 | Vol. 24 | |
| Número 62: | 6 textos | |
| Número 63: | 5 textos | |
| Número 64: | 7 textos | somam: 18 textos |

Após ler todos os títulos, resumos e palavras-chave dos 495 textos – somados *Educação & Sociedade* e *Cadernos CEDES* – foram, num primeiro momento, selecionados todos os textos que continham em seu título e/ou resumo e/ou palavras-chave a palavra: *conhecimento* e/ou *conhecimentos*.

O procedimento seguiu várias etapas. O primeiro passo foi selecionar os textos de acordo com as ocorrências da palavra *conhecimento(s)* nos títulos e/ou palavras-chave e/ou resumo. Nessas condições, encontraram-se 73 textos: 55 do periódico *Educação & Sociedade (E&S)* e 18 do periódico *Cadernos CEDES (CEDES)*. A partir daí, eles foram separados em grupos, usando-se o seguinte critério:

- Textos que apresentavam a palavra *conhecimento(s)* no título, nas palavras-chave e no resumo: 7 textos do periódico E&S e 1 texto do periódico CEDES.
- Textos que apresentavam a palavra *conhecimento(s)* no título e no resumo: 5 textos (E&S) e 2 textos (CEDES).
- Textos que apresentavam a palavra *conhecimento(s)* nas palavras-chave e no resumo: 5 textos no periódico E&S e nenhum texto do periódico CEDES.
- Textos que apresentavam a palavra *conhecimento(s)* nas palavras-chave: 4 textos (E&S) e 2 textos (CEDES).
- Textos que apresentavam a palavra *conhecimento(s)* nos resumos: 34 textos (E&S) e 13 textos (CEDES).

Para se ter uma visão melhor, segue o quadro abaixo:

| | <i>Educação & Sociedade</i> | <i>Cadernos CEDES</i> | Total | |
|--|---------------------------------|-----------------------|-------|----------------|
| Textos da amostra | 349 | 146 | 495 | |
| A palavra <i>conhecimento(s)</i> no título, nas palavras-chave e no resumo | 7 | 1 | 8 | primeiro grupo |
| A palavra <i>conhecimento(s)</i> no título e no resumo | 5 | 2 | 7 | segundo grupo |
| A palavra <i>conhecimento(s)</i> nas palavras-chave e no resumo | 5 | ----- | 5 | terceiro grupo |
| A palavra <i>conhecimento(s)</i> nas palavras-chave | 4 | 2 | 6 | quarto grupo |
| A palavra <i>conhecimento(s)</i> nos resumos | 34 | 13 | 47 | quinto grupo |
| Total de textos selecionados para análise | 55 | 18 | 73 | |

Depois da seleção e montagem dos cinco grupos de textos, iniciou-se o processo de categorização, a partir do primeiro grupo, que apresentava a palavra *conhecimento(s)* no título, nas palavras-chave e no resumo, composto dos seguintes textos:

T1

Educ. Soc. v.21 n.72 Campinas ago. 2000

TÍTULO: Regimes de valor, regimes de conhecimento: Alguns temas da antieconomia da dádiva.

RESUMO: O estudo das homologias estruturais dos campos, das especificidades dos interesses e das estratégias empregadas pelos agentes, bem como os estudos da lógica do quasi-market e da troca de dádivas como tipo modelar de intercâmbios não explicitamente econômicos, lança luz nas relações entre o campo simbólico e o econômico, entre os valores e os saberes, podendo resultar num conjunto de conhecimentos capazes de redimensionar os problemas do campo educacional advindos dos desafios postos à cidadania, simultaneamente nas esferas intra e extramercado.

PALAVRAS-CHAVE: Valor, conhecimento, dádiva, educação, mercado.

T2

Educ. Soc. v.24 n.83 Campinas ago. 2003

TÍTULO: Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria).

RESUMO: O objetivo do texto é mostrar que os estudos de Donald Schön no campo da formação profissional em geral e da formação de professores em particular pautam-se numa epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar. Nesta direção é feita uma análise crítica das idéias de Schön acerca do conhecimento tácito e do conhecimento escolar. Essa análise crítica das idéias de Schön é inserida no contexto de uma crítica aos pressupostos epistemológicos hegemônicos atualmente no campo dos estudos sobre formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Epistemologia da prática. Professor reflexivo. Conhecimento tácito. Conhecimento escolar.

T3

Educ. Soc. v.24 n.85 Campinas dez. 2003

TÍTULO: Educação, conhecimento e a sociedade em rede.

RESUMO: Neste trabalho centramos a nossa atenção no "desenvolvimento de capacidades individuais" numa tentativa de mapear os efeitos da simultânea pressão "de cima para baixo" e de "baixo para cima" a que, quer o Estado-nação, quer o sistema educativo, têm vindo a estar sujeitos. Quanto à primeira, pode defender-se (cf. Bernstein, 1996) que o que está em causa é a transformação do próprio conhecimento em *moeda* (isto é, em performatividade pura); quanto à segunda, parece haver em curso uma deslocação do conhecimento da escola (nacional) para a comunidade (local) em que esta última é interpretada como "a cidade educativa" (onde reina uma pedagogia comunicacional "branca"). Este trabalho pretende pôr em causa a dicotomia construída por meio da análise das implicações, para a pedagogia e para o desenvolvimento de capacidades individuais, do desenvolvimento e da consolidação de um Estado (e sociedade) *em rede* (Castells, 1996).

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Conhecimento. Rede. Competências. Políticas.

T4

Educ. Soc. v.24 n.85 Campinas dez. 2003

TÍTULO: O crescimento do conhecimento e a lacuna discursiva.

RESUMO: Este artigo discute a questão do caráter da teoria de Bernstein. Ele baseia-se em um conjunto de conceitos-chave elaborados em alguns de seus artigos mais recentes, embora sugira ser possível discernir as origens dessas idéias em trabalhos muito mais antigos. Na primeira seção discute-se o diagnóstico de Bernstein, que compreende a sociologia da educação como uma estrutura do conhecimento horizontal com uma gramática fraca. Destaca-se um aparente paradoxo: se a sociologia da educação tem essa forma, como podemos explicar a própria teoria de Bernstein? O resto do texto emprega os próprios trabalhos de Bernstein como uma maneira de explorar as condições para o crescimento do conhecimento em sociologia como uma estrutura do conhecimento vertical com uma gramática forte.

PALAVRAS-CHAVE: Teorias de Bernstein. Teoria da sociologia da educação. Teoria da sociologia do conhecimento. Teoria sociológica.

T5

Educ. Soc. v.24 n.85 Campinas dez. 2003

TÍTULO: Conversações: modelo cibernético da construção do conhecimento/realidade.

RESUMO: Este artigo trata da discussão da aplicação de uma metodologia baseada em princípios cibernéticos com um grupo de pesquisadoras em educação no processo de construção de conhecimento por meio da Dinâmica das Conversações. Conversação é um dos pressupostos básicos da teoria de Humberto Maturana sobre Biologia da Cognição, a qual constitui o núcleo do marco teórico deste trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Conversações. Princípios cibernéticos. *Autopoiesis*. Construção de conhecimento/subjetividade.

T6

Educ. Soc. v.25 n.88 especial Campinas out. 2004

TÍTULO: Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento.

RESUMO: O texto discute a reforma universitária atualmente em curso, procurando uma abordagem global, integrando a reflexão sobre a reforma com outros temas que têm percorrido a agenda governamental. A base empírica compõe-se de depoimentos de autoridades e de personalidades da área, noticiadas pela imprensa, por documentos oficiais e projetos de lei já encaminhados ao Congresso. Na análise, apresenta especial destaque para os processos que remetem à privatização do sistema de ensino superior com o conseqüente empobrecimento das missões da universidade e a mercantilização da produção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma universitária. Privatização. Mercantilização do conhecimento. Educação superior. Avaliação da educação superior.

T7

Educ. Soc. v.25 n.88 especial Campinas out. 2004

TÍTULO: Produção do conhecimento na educação superior australiana: do acadêmico ao comercial.

RESUMO: Este artigo analisa o impacto que as políticas públicas australianas para a educação superior tiveram sobre a pesquisa e a produção de conhecimento nas universidades desse país. A tendência política desses últimos anos levou a educação superior à competição de mercado, à diversificação dos orçamentos e à mercadorização do conhecimento. Isso provocou uma redefinição do valor da pesquisa universitária em termos comerciais e desvalorizou as pesquisas de algumas áreas tradicionais. Este artigo argumenta que, embora o fato de a educação superior ter se adaptado ao mercado tenha tido aspectos positivos, a política do governo, ideologicamente comprometido com a privatização quase completa do setor da educação superior pública, não é do interesse da nação no longo prazo.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de pesquisa. Comercialização. Economia do conhecimento. Condução do mercado. Gestão de pesquisa.

T8

Cad. CEDES vol.23 no.60 Campinas Aug. 2003

TÍTULO: O uso de atlas municipais escolares e as formas de construção do conhecimento em sala de aula: analisando situações de ensino.

RESUMO: Este texto resulta de parte da discussão da dissertação de mestrado desenvolvida no programa de pós-graduação em Educação na área Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos. O trabalho buscou identificar as práticas que duas professoras de 4ª série do ensino fundamental construíram para promover o ensino de conteúdos geográficos, históricos e ambientais por meio do uso de mapas municipais do Atlas de Limeira. Os resultados apontam que são as concepções e os modelos didáticos construídos pelas professoras os geradores das formas de conhecimento construídas em aula. O uso de mapas no ensino possibilita duas formas de construção de conhecimentos: a primeira concebe o ensino como transmissão de conhecimentos, a segunda concebe o ensino como construção coletiva. Verificamos com os sujeitos desta investigação que o atlas gera no contexto escolar processos de ensino e aprendizagem motivadores no sentido de tratar de problemáticas locais vivenciadas tanto pelas professoras como pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Atlas municipais. Prática docente. Conhecimento escolar.

Num primeiro momento, procedeu-se à análise desses títulos, resumos e palavras-chave e chegou-se a algumas categorias preliminares. Em seguida, fez-se um estudo, englobando todos os outros títulos, resumos e palavras-chave que compunham os outros

quatro grupos restantes. Depois dessa análise, chegou-se às primeiras categorias. A categorização, segundo Bardin (1979), é

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (p. 117).

Após a definição das categorias, estas revelaram as palavras “conhecimento(s)” vinculadas e veiculadas em três sentidos:

- no sentido do “para quê”, “em função de quê”, apontando a finalidade, o objetivo do conhecimento;
- no sentido do “como” e do “que é”, mostrando o modo, a maneira de produção / (re)construção do conhecimento;
- no sentido do “por quê”, esclarecendo a recontextualização do conhecimento por causa das mudanças.

A partir desses sentidos, elaboraram-se três eixos, com as seguintes categorias:

- Conhecimento escolar no sentido de sua utilização:
 - Formação profissional:
 - a) para o magistério;
 - b) para o mercado de trabalho em geral.
 - Valores (em função de).
- Conhecimento escolar no sentido de sua manifestação:
 - metodológica (práticas / procedimentos);
 - epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento).
- Conhecimento escolar no sentido da modificação (em processo, em andamento):
 - aspecto econômico;
 - política educacional;
 - dinâmica sócio-cultural.

Depois de formular as categorias, voltou-se para o primeiro grupo, agora, para fazer a análise dos textos na íntegra. Para facilitar a referência ao material analisado, os textos foram numerados pela ordem em que foram relacionados nos grupos, como, por exemplo, os textos do primeiro grupo:

T1: Regimes de valor, regimes de conhecimento: alguns temas da antieconomia da dívida.

T2: Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria).

T3: Educação, conhecimento e a sociedade em rede.

T4: O crescimento do conhecimento e a lacuna discursiva.

T5: Conversações: modelo cibernético da construção do conhecimento/realidade.

T6: Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento.

T7: Produção do conhecimento na educação superior australiana: do acadêmico ao comercial.

T8: O uso de atlas municipais escolares e as formas de construção do conhecimento em sala de aula: analisando situações de ensino.

Com o início da sistematização dos dados, configuraram-se novas conexões, linhas de fuga, enfim, um novo mapa foi sendo (re)construído com os elementos que foram sendo evidenciados.

Nesse sentido, o primeiro grupo, com oito textos (7 do periódico *E&S* e 1 do *CEDES*) foi o grupo piloto, referencial das análises, ou seja, o princípio norteador.

A partir da análise do primeiro grupo, evidenciam-se, em primeiro plano, os seguintes enfoques (categorias) em relação ao conhecimento: T1 → valores (em função de); T2 → epistemológico; T3 → dinâmica sócio-cultural e econômica; T4 → epistemológico; T5 → epistemológico; T6 → política educacional; T7 → política educacional; T8 → metodológico.

Como desdobramentos dos enfoques principais (principal sentido) que os textos dão ao conhecimento, seguem-se as categorias que se vinculam em conexões, estabelecendo o seguinte mapeamento:

T1 → o conhecimento em função de valores, num contexto de transformações econômicas;

T2 → o conhecimento escolar como questão epistemológica relacionada à formação profissional no magistério;

T3 → o conhecimento diante das transformações das dinâmicas sócio-cultural e econômica e suas implicações na função/objetivo da educação, envolvendo valorativamente a formação do indivíduo e do profissional;

T4 → a manifestação epistemológica do conhecimento;

T5 → as questões epistemológicas refletidas nas metodologias de ensino / práticas pedagógicas;

T6 → o conhecimento escolar diante das transformações da política educacional frente às questões econômicas;

T7 → as transformações da política educacional, influenciadas pelos aspectos econômicos e interferindo na metodologia de produção de conhecimento;

T8 → as diferentes metodologias (práticas de ensino) utilizadas na construção do conhecimento escolar como desdobramento do epistemológico.

O quadro abaixo ilustra melhor as categorias distribuídas pelos textos do primeiro grupo:

| TEXTO | CATEGORIAS DOS TEXTOS DO PRIMEIRO GRUPO |
|-------|---|
| T1 | Valores (em função de) Aspecto econômico |
| T2 | Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) Formação profissional - para o magistério |
| T3 | Dinâmica sócio-cultural Aspecto econômico Formação profissional - para o mercado de trabalho em geral Valores (em função de) |
| T4 | Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) |
| T5 | Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) Metodológica (práticas / procedimentos) |
| T6 | Política educacional Aspecto econômico |
| T7 | Política educacional Aspecto econômico Metodológica (práticas / procedimentos) |
| T8 | Metodológica (práticas / procedimentos) Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) |

Na análise dos textos, deparou-se com as palavras “saber” e “saberes”, que apareciam vinculadas às palavras *conhecimento* e *conhecimentos*, como sinônimos, e, às vezes, como uma variação significando algo diferenciado.

Comte-Sponville (2003) esclarece essa questão sobre o saber:

Como substantivo, é sinônimo aproximado de conhecimento. Se quiséssemos distinguí-los, poderíamos dizer que o conhecimento seria um ato, do qual o saber seria o resultado. Ou que os conhecimentos são múltiplos; o saber seria sua soma ou sua síntese. (...) Já como verbo, a diferença é mais nítida (...) Sei dirigir; conheço as regras do trânsito. (...) O conhecer refere-se a um objeto ou a uma disciplina; o saber refere-se muito mais a uma prática ou a um comportamento. Conhecer é ter uma idéia verdadeira; saber é poder fazer. É por isso que não basta saber pensar para conhecer, nem conhecer para saber pensar. (p. 529-530)

Então, o conhecimento pode ser entendido como a elaboração do pensamento (teorias) em relação ao mundo, e o saber, a aplicação desse conhecimento, isto é, as ações ou atitudes fundamentadas pelas teorias. Desse modo, o saber poderia ser entendido como um conhecimento prático.

Para esclarecer essa ambivalência, Duarte Junior (2003) diz que o conhecimento está relacionado com o que é simbólico, abstrato, com o conhecer no sentido da intelectualização, com a razão, com a educação formal. Já o saber está relacionado ao sensível, ao sabor, ao experimentado, ao vivenciado.

Portanto, para analisar os sentidos do conhecimento nos textos escolhidos, também foi considerada a relação apresentada com as palavras “saber” e “saberes”. O quadro a seguir mostra a ocorrência das palavras de referência nos textos do primeiro grupo:

| TEXTOS do primeiro grupo | OCORRÊNCIAS DE PALAVRAS NOS TEXTOS DO PRIMEIRO GRUPO | | | |
|-----------------------------|--|----------------------|--------------|----------------|
| | <i>Conhecimento</i> | <i>Conhecimentos</i> | <i>Saber</i> | <i>Saberes</i> |
| T1 | 06 | 04 | 02 | 01 |
| T2 | 66 | 08 | 64 | 20 |
| T3 | 93 | 07 | 08 | 01 |
| T4 | 39 | --- | 01 | --- |
| T5 | 16 | --- | --- | --- |
| T6 | 14 | 01 | --- | 01 |
| T7 | 23 | 05 | 03 | --- |
| T8 | 30 | 09 | 02 | 04 |

No processo de análise dos textos, surgem duas categorias no sentido da manifestação do conhecimento: a metodológica e a epistemológica. A primeira está relacionada às manifestações práticas dos *conhecimento(s)* e dos *saber(es)* que são evidenciadas nos procedimentos metodológicos – maneira de andar pelos “caminhos pedagógicos”, estratégias para percorrê-los ao se realizar a produção ou (re)construção do conhecimento na escola.

No que se refere à outra categoria, a epistemológica, ela representa a evidência dos “caminhos pedagógicos”, o entendimento dessas estratégias. Trata-se das diferentes possibilidades e formas do conhecimento, os conjuntos de conhecimentos que formam diversas teorias para explicar o homem e o mundo. Enfim, essa categoria trata do processo, da lógica de produção e (re)construção do conhecimento na educação escolar nas suas diferentes manifestações do saber.

A seguir será feita uma análise mais detalhada dos oito textos do primeiro grupo – textos que apresentaram a palavra *conhecimento(s)* no título, nas palavras-chave e no resumo. Nesse estudo, serão utilizadas palavras, expressões ou trechos relacionados aos sentidos dos *conhecimento(s)* e dos *saber(es)* que estão nos textos em questão. Embora possa tornar-se repetitiva e até cansativa, a leitura de alguns trechos dos textos é importante, pois, ao se reforçarem, evidenciam mais claramente os significados que procuramos. O que de certo modo facilitará a posterior análise do conteúdo em estudo.

No texto 1, não há distinção relevante entre conhecimento e saber. A partir de determinados valores que estão dentro e fora da lógica do mercado, o conhecimento aparece no texto vinculado a determinados objetivos. De acordo com a lógica do mercado (esfera intra mercado) o conhecimento não é pautado por princípios axiológicos e, nesse sentido, aparecem associadas ao *conhecimento* as palavras: *instrumentais, científico, econômico, posições sociais, lógica do quasi-market, tácita mercadorização*. Como contraponto, relacionado a valores extramercado, o conhecimento articula-se com as palavras: *dádiva, simbólico, cultura familiar, mediação escolar, cidadania*.

O conhecimento escolar, no T1, está valorativamente articulado às relações entre o campo simbólico e o econômico. E esse conhecimento é resultado das diversas práticas e estratégias adotadas pelos cidadãos para efetivarem seus interesses.

No texto seguinte, T2, há uma grande ocorrência das palavras: *conhecimento* – 66 vezes, *saber* – 64 vezes, *saberes* – 20 e *conhecimentos* – 08 vezes. Embora parte da frequência das palavras utilizadas seja de citações dos teóricos criticados – Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros – no artigo, o próprio autor salienta que não faz distinção entre as palavras *conhecimento* e *saber*.

No texto 2, há críticas ao(s) conhecimento(s) ou saber(es) quando, de um modo geral, são articuladas às seguintes palavras ou expressões: *ilusões da sociedade do conhecimento; saberes disciplinares; fatos e teorias; abstrato; racional; transmissão do saber escolar; sistema burocrático e regulador da escola; maneira discursiva e lógico-verbal*.

Entretanto, o autor deste texto faz uma diferenciação entre determinado tipo de conhecimento ou saber e os categoriza em dois grupos: o conhecimento tácito e o

conhecimento escolar. O conhecimento tácito aparece negativado e vem associado, por exemplo, às seguintes expressões: *epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico; reflexão-na-ação; epistemologia da prática profissional dos professores; pedagogias do aprender a aprender; conhecimento-na-ação; pedagogia que desvaloriza o saber escolar; saber escolar diferente da epistemologia subjacente à Universidade; saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo; utopia pragmatista, basta o saber fazer; saber experiencial do professor; saberes que os professores utilizariam em seu cotidiano profissional; saberes relativos ao ensino; saber prático do professor.*

Em oposição ao conhecimento ou saber tácito, é colocado o conhecimento ou saber escolar, que vem vinculado às seguintes palavras e expressões: *conhecimentos universitários; formação universitária; epistemologia subjacente à Universidade; conhecimentos acadêmicos, científicos, teóricos; saber acadêmico, teórico, científico; conhecimento avançado; estruturas complexas; formação de professores; saberes docentes; saber elaborado; saber escolar superior ao saber cotidiano; saber científico e filosófico sobre a educação.*

O enfoque epistemológico do T2, que se desdobra na análise sobre a formação de profissionais para o magistério, destaca como fundamental a importância do conhecimento ou saber escolar na formação do professor. Ao mesmo tempo, critica os teóricos que defendem a formação docente embasada no conhecimento ou saber tácito.

O T2 aponta para alguns sentidos do(s) conhecimento(s) ou saber(s) escolar(es), que são considerados positivos, quando agem numa relação crítica com os seguintes fatores: exclusão, fracasso escolar, violência, cidadania e autonomia. Isto é, quando vai além das competências, possibilitando a construção e revisão do conhecimento numa perspectiva de totalidade que contextualiza o conhecimento humano, ou seja, em sua realidade concreta.

Num contexto de transformações da sociedade em rede e do surgimento do modelo pós-fordista, o texto 3 trata da dicotomia que envolve o conhecimento escolar: educação para as competências e educação para a formação. Mas, antes de tratar dessa questão, aborda o significado do conhecimento a partir das transformações sócio-culturais. E, para evidenciar esses sentidos, são destacadas do T3 algumas expressões em que o conhecimento é visto

como: *se fosse moeda; moeda (isto é, em performatividade pura); tendo centralidade nos processos de produção, distribuição e consumo (produção capitalista); reconfigurado como rede comunicacional e informacional e como mercadoria, assumindo um lugar central na produção; se tornaram eles próprios (os conhecimentos) mercadorias; racionalização incorporada nos processos produtivos e na organização social; integrado como fator produtivo (como ciência e tecnologia) e no nível da própria organização do trabalho; racionalidade moderna com a lógica do capitalismo e com a da organização estatal; lógica de maximização da obtenção de mais-valia com a racionalidade cognitiva e instrumental; lógica do capitalismo; fator de produção, transforma-se ele próprio (o conhecimento) em mercadoria; cruciais para as respostas flexíveis exigidas pelos mercados globais; força motriz da produção.*

Em torno desses aspectos desdobram-se algumas afirmações do conhecimento, que se torna: *central no desenvolvimento individual e na organização estatal; veiculado na relação ensino/aprendizagem como extensão das exigências da globalização econômica; performance; individualização; reconfiguração em competências escolares articuladas ao mercado de trabalho; competências de processos; necessidades emergentes da reconfiguração científica e tecnológica dos processos de produção e distribuição; articulado com a atividade econômica; capital informacional e comunicacional.*

Na dinâmica sócio-cultural, o conhecimento adquire maior importância, porque é: *poderosa forma de regulação social; integrado como fator de legitimação e como elemento organizador da própria vida social; enformado pela reflexividade articula com novas formas de cidadania e de afirmação identitária.*

Essas transformações, de acordo com T3, têm como suporte a nova dimensão iluminista do conhecimento ou sua reedição (neoiluminismo), que faz com que o conhecimento tenha as seguintes características ou poderes: *conhecimento científico como pedra-de-toque da emancipação dos indivíduos e das nações; apropriação intelectual das forças e das leis que regem a natureza e a sociedade, com possibilidade de direcionar a história; capaz de proporcionar a "verdade" acerca da natureza, das sociedades e das relações sociais e humanas; tendo natureza esclarecedora, capaz, por si, de induzir a liberdade individual e grupal; racionalidade moderna; paradigma sociocultural da modernidade; potencial de consciência, de ação sobre o mundo e de cidadania que o tornaria*

em senhor do seu próprio destino; conduz o indivíduo num processo de desalienação até ao cidadão; reencontro consigo próprios, desalojando o desconhecido de medos e de superstições por meio da assunção da sua cidadania; mediador entre a ignorância e o saber; cientifização do real natural e social.

Nesse cenário de modificações econômicas e sócio-culturais, vem a questão da função ou dos novos sentidos do conhecimento, nas seguintes dicotomias: desenvolvimento de capacidades individuais X desenvolvimento e consolidação de um Estado (e sociedade) em rede; globalização X localização; formação X competências; pedagogia X *performance*.

No que se refere ao conhecimento escolar, as duas últimas dicotomias – formação X competências; pedagogia X *performance* – estão relacionadas a trechos do texto 3 que mostram as diferenças de concepções e de propostas de conhecimento escolar. Isto é, uma educação ora voltada para a formação, no sentido humanístico, ora visando à preparação do aluno para se enquadrar na lógica produtiva.

No âmbito da formação, o conhecimento aparece, em T3, articulado às seguintes expressões: *formação integral do indivíduo; entrega emancipatória do indivíduo a si mesmo; como input; competência cognitiva como emancipação individual; autonomia da pessoa e a sua formação como forma de não-articulação com o mercado de trabalho; a individuação, no sentido de emancipação individual; pressão de baixo para cima; valorização do conhecimento produzido localmente; ação crítica fora do sistema.*

Por outro lado, no que se refere às competências e à *performance*, o conhecimento adquire os seguintes enfoques: *promover a reflexividade; nova cultura de currículo; práticas mais autônomas e flexíveis de gestão curricular; competência é uma mais-valia acrescentada aos saberes; resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões; como saber em ação ou em uso; processo de ativar recursos; autonomia em relação ao uso do saber; competência adaptativa às exigências do mercado de trabalho; novas exigências do tecido econômico e da nova economia; individualização, capacidade profissional, adaptação e da evolução; pressão de cima para baixo; exigências do mercado de trabalho reconfigurado onde apenas os indivíduos competentes têm lugar e podem circular; ação crítica no sistema.*

O texto 3 diz não ter fundamento a manutenção dessa dicotomia, vista anteriormente, e que é necessário articulá-la ao conhecimento escolar tanto no sentido da formação quanto das competências. Pois a educação escolar não deve ser reflexo das determinações econômicas nem das influências idealistas, isto é, da nova visão iluminista do conhecimento.

O texto 4 analisa as questões epistemológicas relacionadas à teoria da sociologia da educação e da sociologia do conhecimento, abordando as condições para o crescimento do conhecimento, fundando-se basicamente nas teorias de Bernstein.

No estudo epistemológico que T4 realiza, podem-se agrupar algumas palavras e frases que identificam os aspectos relacionados ao desenvolvimento do conhecimento. Ligados ao que se pode chamar de características epistemológicas, encontram-se: *sociologia do conhecimento; sociologia da educação; estrutura do conhecimento horizontal com uma gramática fraca; estrutura do conhecimento vertical com uma gramática forte; teoria de teorias; sociologia dos campos intelectuais; campo do conhecimento; formas de estrutura; propriedades relacionais do campo e de suas posições; seqüências de abstração-reflexividade; forma de conhecimento; teorias como abordagens; distinções fractais; árvore fractal.*

Quanto à dinâmica que envolve o processo epistemológico, destacam-se os seguintes elementos: *crescimento do conhecimento; avanço do conhecimento; progresso do conhecimento; relações de conhecimento; estrutura hierárquica de conhecimento; produzir conhecimento cumulativo; produção de teorias; distinção entre formas de discurso; conceitos para as estruturas do conhecimento; processo de elaboração fractal.*

O texto 4 faz uma análise dos elementos que ajudam e dificultam o crescimento do conhecimento. No que se relaciona aos bloqueios na elaboração teórica, surgem fatores como: *reducionismo de pontos de vista e interesses de abordagens teóricas; lógica linear; dicotomia fracionária; dicotomia – concreto/abstrato, primitivo/lógico, senso comum/conhecimento científico, tradicional/progressivista; positivismo ou construtivismo.*

Quanto aos aspectos que possibilitam o crescimento do conhecimento, são destacados, em T4, alguns fatores evidenciados nas expressões: *novas maneiras, não-reducionistas, de conceituar estruturas de campos de produção de conhecimento com relativa autonomia;*

evolução conceitual; elaboração conceitual; estrutura de conhecimento; linguagens de descrição; elaboração contínua de linguagens/teoria internas; forma fractal; cadeia fractal; elaboração fractal; tipo particular de árvore fractal.

O texto 5 analisa o processo de construção do conhecimento a partir de determinada metodologia de ensino. É interessante observar que em T5 ocorrem 16 vezes a palavra *conhecimento*, 10 vezes a palavra *conhecer* e não há ocorrência das palavras *conhecimentos*, *saber* ou *saberes*.

O conhecimento analisado em T5 apresenta as seguintes características expressas em trechos seus: *teoria de Biologia do Conhecer; teoria de Humberto Maturana e Francisco Varela; não há separação entre os fenômenos da cognição e o próprio processo de viver; Biologia da Cognição; Dinâmica das Conversações; à maneira de um fractal; ciência unificada da mente; processo de vida como sistema fechado para informação e aberto para a energia; papel da interação e da auto-organização; conhecer e ser são processos inseparáveis; todo o fazer é conhecer e todo o conhecer é fazer; inseparabilidade entre ser/fazer/conhecer/falar a partir da visão sistêmica da Biocibernética; constituindo conhecimento e a nós mesmos nessa rede de conversações; não há realidade ou conhecimento independente da ação do sujeito cognitivo; demanda de autopoiesis (criação) contínua se dá não somente no nível celular, mas no nível da subjetividade e do conhecimento; paradigma auto-organizativo centrado no processo; não é mais uma lógica linear de causa/efeito, mas uma lógica circular com retroações; metacognição – pensamento constante sobre o nosso processo de pensar e de constituir conhecimento; sujeitos epistêmicos.*

Algumas questões relativas ao processo de construção do conhecimento são apontadas: *refletir sobre o processo das conversações no grupo; como constituir conhecimento e a nós mesmos numa perspectiva autopoietica; difícil sustentar um conhecimento objetivo; como o pensar sobre o pensar, aprender como aprendemos e, principalmente, conhecer como conhecemos; podemos conhecer o que conhecemos nas circunstâncias de constituição na linguagem; como se constitui o conhecimento num sistema fechado para informações e aberto para a energia (interações)?.*

Para indicar possíveis caminhos e procedimentos que visem soluções para as questões anteriormente apresentadas, são relacionadas algumas idéias que embasam o processo de construção do conhecimento, no seu aspecto metodológico, como por exemplo, as seguintes afirmações contidas no texto 5: *processo de construção de conhecimento por meio da Dinâmica das Conversações; inclusão do observador na prática da investigação, por meio das conversações; paradigma da realidade gerada num sistema fechado para informações externas e aberto para a troca de energia; processo numa atitude metacognitiva que é potencializadora à de ser/conhecer; processo de conhecimento, inseparável do processo de ser/viver nas relações; conhecimento é ação efetiva e passa pelo processo de conversações; constituição da realidade/conhecimento; recursividade sua sustentação e autocorreções constantes; conhecer é levantar problemas; experiência consciente na construção de conhecimento/sujeito; a reflexão é a própria experiência.*

O texto 6 trata da privatização e mercantilização do conhecimento, a partir da reforma universitária resultante das transformações econômicas e da política educacional, como pode ser observado nas expressões: *mercantilização do conhecimento; mercantilização da produção do conhecimento; parceria público-privada; incentivo à inovação nas empresas; ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, agentes de sua acumulação; cientistas e técnicos tornaram-se econômicos diretos; produção do conhecimento de forma seletiva, somente para aqueles grupos que têm algo imediato a oferecer para o mercado; a mercantilização do sistema de pós-graduação; capitalismo acadêmico ou capitalização sobre a base da pesquisa universitária ou do conhecimento universitário especializado; reconversão intelectual do campo acadêmico ou bloqueio das condições de produção de um pensamento autônomo e crítico sobre a realidade social; empresariamento do ensino superior; deslocamento da produção teórica no sentido de um pragmatismo reducionista, que advoga para os saberes universitários uma utilidade prática imediata; privatização da agenda científica, com a restrição da autonomia acadêmica; obtenção de fundos externos, à maneira do mercado.*

A partir das políticas públicas australianas, o texto 7 analisa as implicações da mudança da política educacional na pesquisa e na produção de conhecimento nas universidades daquele País. Esses aspectos podem ser observados pelos seguintes trechos: *mercadorização do conhecimento; advento da chamada economia do conhecimento/sociedade do conhecimento; educação superior, um importante agente de*

crescimento econômico: a fábrica de conhecimentos; centro da economia do conhecimento (universidade); as universidades estão se transformando em instrumentos-chave da reflexividade que define a condição pós-industrial (e pós-moderna); a estratégia do governo australiano para produzir conhecimento é essencialmente utilitária e focaliza a comercialização e o retorno econômico; a universidade moderna tem mudado sua orientação do conhecimento social para o conhecimento de mercado; mercadorização do conhecimento científico; visão estreita e apenas utilitária do potencial de produção de conhecimentos da academia; as áreas mais propensas a mercadorizar seus resultados intelectuais vão se beneficiar da maior parte do novo regime de financiamento; vincular a pesquisa mais estreitamente às necessidades da indústria e da economia, reduzindo, ao mesmo tempo, seu custo unitário; a mercadorização da educação superior para servir ao mercado está revolucionando completamente a prática, a imagem institucional até a gestão, dos empregos ao currículo; visão estreita e apenas utilitária do potencial de produção de conhecimentos da academia.

No texto 8, são analisadas as diferentes formas de construção do conhecimento em sala de aula, a partir da prática docente, isto é, de situações de ensino. O T8 aponta para a formação continuada de professores, visando o acesso a novos conhecimentos e a revisão das práticas docentes.

Podem-se perceber as expressões que se referem a metodologias (práticas de ensino) utilizadas na construção do conhecimento escolar, como, por exemplo: *compreensão do cotidiano escolar, dos saberes e do trabalho docente com o uso de mapas; saberes de professores e o ensino de conteúdos das didáticas específicas; concepções e os modelos didáticos construídos pelas professoras – orientam e determinam as formas de construção do conhecimento; compreensão das formas de construção de conhecimentos elaborados pelas professoras na utilização do atlas escolar (material escolar / didático); saberes docentes e o conhecimento escolar se constituem em categorias – entendimento das práticas pedagógicas referentes às disciplinas escolares; as práticas, espelho dos saberes docentes; acesso a novos conhecimentos e na revisão de suas posições; conhecimento pode ser construído de maneira solidária quando a professora faz uma mediação geral entre os alunos e o conhecimento, apresenta a situação por meio de perguntas – conhecimento do qual fazem parte e que por isso os inclui; possibilidade de construção de novos conhecimentos e inovações para o ensino da localidade.*

É interessante observar que as palavras *saber* e *saberes* aparecem associadas a: *desenvolver um processo de ensino; saberes de professores; ensino de conteúdos; prática docente; trabalho docente; saberes docentes; práticas pedagógicas*. Isto é, estão relacionadas à vivência, à aplicação do que se conhece, ou seja, ao conhecimento aplicado. É o fazer, porque foi além do conhecido, é o sabido. É o conhecimento que foi experimentado, que gera um saber. O saber é embasado no conhecimento que orienta um fazer pedagógico que pode ser reflexivo.

Em T8, algumas práticas de ensino dificultam a construção do conhecimento: *ensino como transmissão de conhecimentos; relação de exterioridade com o conhecimento; o conhecimento é algo pronto e acabado; conhecimento tópico – representação e localização de determinadas informações; relação mecânica e de exterioridade com o conhecimento; elimina a possibilidade de participação e elaboração por parte dos alunos de um novo conhecimento; (a professora) define e controla de forma inquestionável cada parte do conhecimento; eles(os alunos) pedem uma “luz” para ter acesso ao conhecimento*.

Por outro lado, no mesmo texto são destacados elementos que ajudam no processo de construção do conhecimento na escola: *ensino como construção coletiva, produção da forma de conhecimento situacional, quando o conhecimento se torna mais significativo para o aluno, já que ela o inclui e o interroga; forma de conhecimento está constituída por uma situação na qual o professor pede ao sujeito que se inclua, se interrogue e que o faça expondo explicitamente em aula seus conhecimentos anteriores; experiências pessoais que estruturam a construção do conhecimento; relação de interioridade com o conhecimento, o sujeito pode estabelecer uma relação significativa com o conteúdo, pois este exige sua ampla atuação; uma determinada lógica de interação, apresenta o conhecimento de modo singular; os conhecimentos escolares adquirem existência social concreta por meio de uma série de mediações; os professores estabelecem uma lógica de interação com o conhecimento; ensino solidário quando o conhecimento se torna significativo para o aluno; situação de ensino que faz referência a um conjunto de relações a partir dos alunos, de seus pontos de vista, de suas vivências*.

Em seguida elaborou-se um quadro relativo aos oito textos do primeiro grupo e o quantitativo de sentidos que predominavam nesse material estudado. Levaram-se em conta as

categorias que apareciam no primeiro plano, relativo às temáticas de cada texto, e as categorias que se desdobravam ao ser efetuada a análise dos textos.

| Primeiro Grupo – textos:1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, e 8 | | | |
|--|---|-------------------------------------|---|
| Categorias | | | Quantidade de sentidos que predominaram |
| Utilização | Formação profissional | Para o magistério | 01 |
| | | Para o mercado de trabalho em geral | 01 |
| | Valores (em função de) | | 02 |
| Manifestação | Metodológica (práticas / procedimentos) | | 03 |
| | Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) | | 04 |
| Modificação | Aspecto econômico | | 04 |
| | Política educacional | | 02 |
| | Dinâmica sócio-cultural | | 01 |

Após a sistematização do primeiro grupo, que deu início à articulação dos dados, a organização do conteúdo continua, com o restante do material (65 textos dos quatro grupos restantes) que é objeto de estudo.

Na análise dos próximos textos serão destacadas as palavras, expressões ou trechos que forem mais ilustrativos e significantes para efeito deste estudo, visto que as ocorrências de sentidos relacionados às palavra(s) *conhecimento(s)* e *saber(es)* aparecem de diversas formas, muitas vezes reforçando determinado enfoque já delineado e destacado no texto em pauta.

O segundo grupo foi composto por textos que apresentavam a palavra *conhecimento(s)* no título e no resumo: 5 textos (*E&S*) e 2 textos (*CEDES*), e T9 a T15.

T9

Educ. Soc. v.19 n.64 Campinas set. 1998

Do governo dos homens: "Novas responsabilidades" do trabalhador e acesso aos conhecimentos

RESUMO: As atuais mudanças na divisão e organização do trabalho capitalista colocam, como uma das exigências ao trabalhador, o acesso a novos conhecimentos. Buscamos compreender o que é *o novo* nestas mudanças, e o fazemos através de duas hipóteses. A primeira concerne à mudança de governo do trabalho, ou seja, dos homens como trabalhadores. Este governo não mais se escora na forma taylorista, porém repropõe seu ideal político. A segunda refere-se à vivência pelo trabalhador do acesso aos conhecimentos enquanto profissionalização e/ou qualificação de sua força de trabalho. Desenvolvemos nossas reflexões tanto em nível teórico quanto empírico. Em nível teórico discutimos a *política* reduzida à instrumentalização, no exercício do governo dos homens, na situação de trabalho. Relacionamos este governo com a concepção do trabalho como *uso de si*, do homem, como trabalhador. Esta concepção colocou como necessário ouvir os trabalhadores sobre suas atividades de trabalho

através de entrevistas. Articulamos este nível empírico e o teórico com as questões do sujeito e do agente social presentes nessas hipóteses.

Palavras-chave: Subjetividade, política, trabalho como uso de si, (re)qualificação do ser trabalhador, "novas responsabilidades", profissionalização,

O texto 9 fala da questão do acesso a novos conhecimentos por parte dos trabalhadores num contexto de mudanças na divisão e organização do trabalho capitalista. No que concerne ao conhecimento, a categoria que vem em primeiro plano é a de formação profissional para o mercado de trabalho e, em segundo plano, apontam-se as questões de valores.

No que se refere à formação profissional para o mercado de trabalho, fica evidente a necessidade, a busca por novos conhecimentos que é revelada pelas expressões: *acesso aos novos conhecimentos como profissionalização, ou seja, como qualificação de sua força de trabalho; experiência e conhecimento.*

Entretanto, nesta análise crítica, desdobram-se questões que envolvem valores ético-políticos que são evidenciados em T9, como, por exemplo: *um ser que une a ação e o pensar, em nome de "saber ser responsável"; capturar o elemento moral e político, o elemento não-técnico, interno aos conhecimentos e experiências dos trabalhadores no uso de si por si mesmo; acesso ao saber formalizável e não-formalizável, ou seja, ao conhecimento e à experiência que ultrapassam os da situação imediata de trabalho.* Nesse sentido, há uma crítica ao conhecimento instrumental, que visa a profissionalização, a (re)qualificação do trabalhador como uso de si. Porém, salienta a importância do trabalhador vivenciar o conhecimento no uso de si por si, ou seja, na busca e exercício de sua autonomia.

T10

Educ. Soc. v.21 n.72 Campinas ago. 2000

Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: Implicações para uma nova didática na formação profissional

RESUMO: A intenção do presente trabalho é apresentar uma discussão sobre as análises de como a modificação de futuros potenciais de conhecimento influenciaram, por um lado, os novos conceitos de currículo e didática e, por outro lado, as reformas pedagógicas efetuadas no sistema educacional na Alemanha, a partir de um projeto desenvolvido pelo autor - pesquisador do Instituto Federal de Formação Profissional/BIBB/Berlin. Ao longo do texto procurar-se-á indicar que, como consequência das inovações pedagógicas ligadas ao conceito de *qualificação-chave*, ou seja *competência profissional* para a ação, ocorreu decisivamente uma nova orientação na construção de currículos e na teoria didática do referido país.

Palavras-chave: Currículo, didático, sistema educacional alemão, competência profissional para a ação

O texto 10 analisa metodologicamente as questões relacionadas ao conhecimento conectadas às mudanças na política educacional (currículos, didática, reformas pedagógicas) e à formação profissional.

As mudanças dos paradigmas do conhecimento na sociedade moderna, em T10, são exemplificadas pelas expressões: *sociedade do conhecimento e da informação, marcada pelos efeitos da globalização dos meios de comunicação de massa; crise do paradigma do conhecimento tradicional, tecnocrata e behaviorista, que durante muitos anos dominou mundialmente a construção de planos de ensino e currículos das escolas; mudanças na relação entre trabalho e conhecimento; mudança de paradigma, ou até mesmo uma ampliação do conhecimento, que se refletiu na inflexível sociedade taylorizada, com rígida divisão do trabalho e da hierarquia, mudanças nas exigências de conhecimento, novas tendências curriculares e didáticas na Alemanha.*

Essas mudanças geram novos conceitos de currículo e didática e provocam novas reformas pedagógicas, no sistema educacional da Alemanha, visando a adequação às exigências do mercado de trabalho. As transformações se explicitam nos seguintes trechos: *para a prática pedagógica o abandono da predominância do ensino do conhecimento do fato; futuras exigências de conhecimento colocam para a pedagogia a necessidade de que se desenvolva, na escola e com os alunos, a complexidade das tarefas, a aprendizagem através da descoberta e a resolução de problemas; o caminho didático a ser seguido para a transmissão das habilidades, dos conhecimentos e capacidades exigidas, fica a critério dos pedagogos e professores; produção do saber em conjunto para a fabricação e a montagem; o conhecimento das mudanças da qualificação; transferência do saber próprio para novas situações, ou seja, todas as competências definidas pelo conceito de qualificações-chave.* Com relação a este aspecto, a lógica do vestibular no Brasil funciona ao contrário do que fala o texto 10, pois exige dos alunos outras qualificações.

Nesse sentido, o seguinte trecho de T10 é bastante evidente:

(...) desenvolvimento de uma nova didática integral, com orientação para o trabalho, estimuladora de cooperação e autonomia, um adequado aperfeiçoamento dos professores, assim como novas formas de provas, que não só possam verificar conhecimentos e habilidades de cada aluno, mas que também possam testar as competências necessárias para o domínio das *qualificações-chave*.

A questão levantada pelo Texto 10 é a difícil relação entre qualificação e educação escolar, que deve ser resolvida de modo consciente e participativo, a partir de uma práxis emancipatória da educação do trabalhador.

T11

Educ. Soc. v.22 n.77 Campinas dez. 2001

A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped

RESUMO: Este texto contém resultados de uma pesquisa que analisou as características e as tendências da produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil, tomando como base empírica a produção apresentada no Grupo de Trabalho da Anped "Estado e Política Educacional", no período de 1993 a 2000. Tendo como pressupostos que a legitimação dessa produção, assim como as suas tendências predominantes resultam de um embate de tendências/olhares e que os trabalhos traduzem relações efetivas entre os pesquisadores, organizações sociais envolvidas e a realidade analisada, as autoras fazem um resgate histórico da origem e da trajetória deste GT para, em seguida, apresentar – quantitativa e qualitativamente – um quadro dos eixos temáticos e subtemáticos que têm prevalecido no período estudado. À luz das análises empreendidas, concluem destacando alcances e limites da institucionalização deste GT e, portanto, do campo do conhecimento focalizado.

Palavras-chave: Política educacional; Brasil; Anped; Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional; Características da produção científica; Revisão de produção.

Com enfoque epistemológico, o texto 11 analisa a produção de conhecimento sobre a política educacional no Brasil a partir da produção científica da Anped.

No que tange às questões epistemológicas, aparecem as seguintes expressões: *campo de produção intelectual dos saberes sobre a política educacional no Brasil; campo de saber; produção do conhecimento de que o campo se ocupa; campo de conhecimento que ainda não possui uma tradição de institucionalidade; especificidades presentes no campo de produção intelectual dos saberes sobre a educação; tem nas chamadas Ciências da Educação os referenciais que alimentam a produção do conhecimento que lhe confere identidade como campo científico autônomo; tensão quase permanente entre a justaposição e a integração desses saberes na identidade epistemológica do campo aqui em destaque; o “estado da arte” das pesquisas e do conhecimento pertinentes; consistência de conhecimentos produzidos sobre a área; avançar no conhecimento.*

No que se refere ao conhecimento produzido nas instituições e à política educacional, evidenciam-se os seguintes trechos: *legitimador do conhecimento produzido sobre a educação; papel de aglutinador/difusor do conhecimento que se produz sobre a área; Programas de Pós-Graduação em Educação, o locus principal da produção do conhecimento sobre a temática “Estado e Política Educacional” que vem sendo discutida na Anped; a importância dessas instituições na produção do conhecimento científico no Brasil; o fosso que separa o tempo da produção dos saberes advindos das investigações, do tempo político das decisões sobre a política educacional; o conhecimento produzido como um instrumento para a mudança.*

T12

Educ. Soc. v.24 n.85 Campinas dez. 2003

Vico e a ordem de estudos de seu tempo: a ligação entre conhecimento e ética

RESUMO: Vico criticou a racionalidade que predominava em seu tempo e propôs outra como alternativa. No início dessa empreitada, sugeriu o engenho como perfil de inteligência que um programa pedagógico deveria fomentar. O engenho pensado por Vico deveria ser apto a restabelecer a ligação entre conhecimento e ética, algo que, segundo esse filósofo, teria sido abandonado pelas filosofias da moda na virada do século XVII para o XVIII. Além disso, o engenho poderia revigorar a *inventio*, uma das principais faculdades da retórica clássica, então menosprezada pela filosofia moderna. O ponto de partida do impulso inovador da filosofia de Vico foi a contestação de alguns princípios e conseqüências da filosofia de Descartes, urna grande moda filosófica à época do napolitano.

Palavras-chave: Educação. Retórica. Engenho.

O texto 12 analisa a ligação entre conhecimento e ética, tendo como pano de fundo as questões epistemológicas. Os elementos epistemológicos apresentam-se nas seguintes expressões: *nova teoria do conhecimento de Vico nasceu de sua polêmica contra o cartesianismo; ele era contra tal epistemologia matematizante, rígida demais por rejeitar outras formas de conhecimento que escapam à quantificação; terreno propriamente epistemológico de uma apreciação da metodologia científica, que culminaria na elaboração de uma nova teoria do conhecimento e de um novo método de pesquisa; o homem não possui e não pode aspirar a possuir um conhecimento tão infalível e totalizante; a razão sem a imaginação perderia toda sua capacidade inventiva, correndo o risco de estagnar-se sob o registro da imitação, na medida em que não seria capaz de criar conhecimentos, mas apenas poderia aplicar conhecimentos já legados pela tradição; a ampliação e o progresso do conhecimento justamente na perspectiva da confecção do novo; princípio que pretendia valer para todo conhecimento humano: o verdadeiro é o próprio feito; o engenho como a faculdade certa para o conhecer, dotado de capacidade de observação e da perspectiva de encontrar o novo; o engenho é próprio para conhecer ou fazer, isto é, para a teoria e a práxis; acusar a filosofia moderna de valorizar apenas dois aspectos do saber: o julgar e o ordenar, menosprezando o perceber, que anda ao lado do descobrir e inventar.*

As questões éticas são evidenciadas por meio das afirmações: *preocupação de Vico com relação aos fins éticos do conhecimento; princípio de que o conhecimento não deve ser apenas verdadeiro, mas tem que ter um valor ético-social, isto é, uma relação com o bem comum da sociedade; o homem faz três operações para chegar ao saber: percebe, julga e raciocina.*

T13

Educ. Soc. v.25 n.86 Campinas abr. 2004

Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares

RESUMO: A estética rizomática deleuzeana de produção de conhecimentos potencializou a expressão do currículo compreendido como narrativa em acontecimentos e ao mesmo tempo celebração visual de

um modo de ver e estar no mundo. O texto apresenta narrativas em corte que atravessam duas estruturas: a disciplina "fundamentos do ensino de ciências" para professoras de ensino fundamental e aulas de biologia de um professor da rede pública. O plano de composição, com imagem de clonagem de seres vivos, textos das alunas de pedagogia, intromissões minhas com citações de autores e a invenção da forma de sua apresentação, é a busca por criar outra escrita que não seja o aprisionamento e a morte das significações, realizando registros que guardem mais aproximação com as experiências.
Palavras-chave: Imagens. Rizoma. Narrativa.

No texto 13, o conhecimento aparece relacionado a questões epistemológicas e metodológicas de práticas pedagógicas de sala de aula em que os currículos escolares são vistos como acontecimentos, numa abordagem deleuziana.

O conhecimento aparece relacionado aos aspectos epistemológicos nas expressões: *estética, rizomática deleuzeana de produção de conhecimentos; pesquisa sobre produção de conhecimentos em aula; conhecimentos científicos da biologia; currículo como acontecimento, a partir da estética rizomática da produção do conhecimento escolar exige a captura de discontinuidades, de fraturas e de relações não-lineares; a forma como o elemento preponderante para investigação como um dos determinantes da produção do conhecimento escolar.*

No enfoque metodológico, o conhecimento manifesta-se, em T13, dos seguintes modos: *reconhecimento do professor como produtor de conhecimento pelas práticas de investigação, de pesquisa (acadêmica ou não) e pela intervenção mais acertada em seu trabalho; análises dos papéis dos materiais didáticos como condicionantes da produção do conhecimento escolar; desterritorializam um processo de colonização dado pela centralidade dos conhecimentos científicos nas propostas curriculares oficiais na área de biologia; a questão de saber como os objetos são vividos; possíveis formas legítimas de apropriação dos conhecimentos científicos; formas de recontextualização, para fins didáticos, dos conhecimentos instrucionais; desenhos e esquemas eram em uma (des)estruturação resultados de diálogos do professor com os conhecimentos científicos.*

T14

Cad. CEDES vol.19 n.44 Campinas Apr. 1998

O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento

RESUMO: Este artigo sintetiza alguns aspectos presentes no discurso pedagógico elaborado para a transmissão do conhecimento escolar, com ênfase na apropriação dos resultados produzidos pelo conhecimento científico.

Palavras-chave: Saber escolar, discurso pedagógico, transposição didática

O texto 14 trata do conhecimento numa perspectiva metodológica que o professor precisa ter para sistematizar suas aulas. Isso pode ser observado na frequência das palavras

saber e saberes, que é o dobro (51) da presença das palavras conhecimento e conhecimentos, as quais somam 25 ocorrências.

T14 analisa a relação entre o saber científico e o saber escolar, num processo de produção do conhecimento a partir das práticas pedagógicas. O saber científico é importante na educação escolar e é caracterizado a partir dos seguintes elementos: *atribuição à escola da tarefa de criar as formas mais adequadas de transmitir o conhecimento válido; vínculo entre conhecimento escolar e conhecimento científico; a escola deve transmitir o conhecimento científico; a escola transmite um conjunto de conhecimentos que têm sua origem na atividade científica, produtora de novos dados e novos saberes; a ciência caracteriza-se pela produção do conhecimento rigoroso e objetivo; a produção deste tipo de conhecimento consiste numa descrição objetiva dos fenômenos do mundo; status de saber válido.*

A concepção do que seja saber escolar, no texto 14, evidencia-se nas afirmações: *trabalho docente como atividade complexa que, ao se efetivar, constrói um saber diferente daquele produzido pela ciência; um tipo específico de saber, que é próprio da escola e se constitui como um novo conhecimento; objetivo da escola não é o aprofundamento da ciência, mas a construção de uma base homogênea de saber; a transmissão da ciência pela escola centra-se na questão dos princípios fundadores da cada área do conhecimento, ou nos processos metodológicos e intelectuais que lhes são próprios; construção de um saber específico da escola que tem como objetivo prioritário gerar aprendizagem; o saber escolar está, então, intimamente ligado à atividade de construir significados assimiláveis pelo aluno, fazendo uso da razão, do raciocínio normalizado, organizando o conhecimento numa seqüência compreensível.*

T15

Cad. CEDES vol.21 no.53 Campinas Apr. 2001

Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a Dança-Educação, tendo como cenário uma experiência intercultural envolvendo professores e pesquisadores do Brasil e da Inglaterra. Apresentamos a dança como área de conhecimento, comparando o ensino e a formação de professores nos dois países, respectivamente. Explicitamos a relação entre criar, executar e observar como meta para apreciação da dança. Discutimos o uso do vídeo como uma estratégia para ensino de Dança-Educação. Reconhecemos seus espaços de aprendizagem como possibilidades de trocas culturais e resignificação do corpo singular e múltiplo, a partir de abordagens da dança contemporânea.

Palavras-chave: Dança-Educação, Ensino, Corpo diferente.

O texto 15 apresenta a Dança-Educação como uma área de conhecimento com uma abordagem metodológica relacionada à formação de professores. Alguns aspectos do ensino

da Dança-Educação destacam sua especificidade como um tipo de conhecimento que pode e deve ser trabalhado na escola, como, por exemplo: *a dança para um corpo diferente estaria nos propondo um conhecimento mais amplo do conceito de beleza e ao mesmo tempo o desafio de apreendemos uma estética da própria existência; desenvolver as habilidades e conhecimentos necessários para criar, modelar e estruturar movimentos em forma de dança expressiva; possibilitar aos estudantes um conhecimento tanto cognitivo como experiencial do próprio corpo; por meio da experiência direta e da percepção da dança, podemos conhecer novos caminhos que nos coloquem em contato com nós mesmos e com o nosso ambiente; facilitar o autoconhecimento corporal por meio da interação social; conhecimento pleno por parte do professor da habilidade motora a ser proposta para os alunos.*

Nos textos desse segundo grupo, foram encontrados os seguintes quantitativos das palavras *conhecimento(s)* e *saber(es)*, como mostra o quadro a seguir.

| TEXTOS do segundo grupo | OCORRÊNCIAS DE PALAVRAS NOS TEXTOS DO SEGUNDO GRUPO | | | |
|----------------------------|---|----------------------|--------------|----------------|
| | <i>Conhecimento</i> | <i>Conhecimentos</i> | <i>Saber</i> | <i>Saberes</i> |
| T9 | 07 | 10 | 03 | --- |
| T10 | 15 | 04 | 02 | --- |
| T11 | 16 | 02 | 03 | 04 |
| T12 | 12 | 03 | 04 | --- |
| T13 | 08 | 13 | 01 | --- |
| T14 | 22 | 03 | 36 | 15 |
| T15 | 10 | 02 | 05 | --- |

Nos dois quadros abaixo estão relacionadas as categorias relativas aos sentidos do conhecimento que constam dos textos do segundo grupo. Num quadro estão relacionadas as categorias por texto; no outro, o somatório das categorias.

| TEXTO | CATEGORIAS DOS TEXTOS DO SEGUNDO GRUPO |
|-------|--|
| T9 | Formação profissional - para o mercado de trabalho em geral Valores (em função de) |
| T10 | Metodológica (práticas / procedimentos) Política educacional Formação profissional - para o mercado de trabalho em geral |
| T11 | Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) Política educacional |
| T12 | Valores (em função de) Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) |

| | |
|-----|---|
| T13 | Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) Metodológica (práticas / procedimento) |
| T14 | Metodológica (práticas / procedimentos) |
| T15 | Metodológica (práticas / procedimentos) Formação profissional - para o magistério |

| Segundo Grupo – textos: 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15 | | | |
|--|---|-------------------------------------|---|
| Categorias | | | Quantidade de sentidos que predominaram |
| Utilização | Formação profissional | Para o magistério | 01 |
| | | Para o mercado de trabalho em geral | 02 |
| | Formação de valores | | 02 |
| Manifestação | Metodológica (práticas / procedimentos) | | 04 |
| | Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) | | 03 |
| Modificação | Aspecto econômico | | ----- |
| | Política educacional | | 02 |
| | Dinâmica sócio-cultural | | ----- |

Em seguida foram sistematizados os textos do terceiro grupo que apresentavam a palavra *conhecimento(s)* nas palavras-chave e no resumo. Esse grupo foi composto de 5 textos do periódico *Educação & Sociedade* e nenhum texto do periódico *Cadernos CEDES*.

T16

Educ. Soc. v.22 n.74 Campinas abr. 2001

Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira

RESUMO: As pesquisas sobre formação e profissão docentes apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se assim que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais etc. O objetivo deste texto é apresentar uma análise de como e quando a questão dos saberes docentes aparece nas pesquisas sobre formação de professores na literatura educacional brasileira, identificando as diferentes referências e abordagens teórico-metodológicas que os fundamentam, os enfoques e tipologias utilizadas e criadas por pesquisadores brasileiros. Acredita-se que a investigação dessa temática possibilitará identificar um percurso de pesquisa desenvolvido com características próprias, mas em compasso com uma tendência internacional no âmbito das pesquisas sobre o ensino e sobre os docentes.

Palavras-chave: saberes docentes, conhecimento, formação de professores, pesquisa educacional, ensino.

O texto 16 analisa a questão dos saberes docentes, relacionando esses conhecimentos à formação profissional para o magistério (formação docente) e seu desdobramento no aspecto metodológico (prática pedagógica do professor).

T16 destaca o conhecimento que é vivenciado, produzido na atuação profissional, ou seja, o saber que o professor adquire com a prática pedagógica. Isto fica evidente quando se verifica a grande diferença de ocorrência no texto das palavras *conhecimento(s)* e *saber(es)*. Enquanto as palavras *conhecimento* e *conhecimentos* aparecem respectivamente 17 e 15 vezes no texto, as palavras *saber* e *saberes* ocorrem 41 e 89 vezes. É interessante observar que a palavra *saberes* aparece mais que o dobro de *saber*, reafirmando a idéia de diversos e diferentes tipos de conhecimento que são vivenciados e produzidos pelos professores em sua atividade pedagógica na escola.

Nesse sentido, T16 apresenta as seguintes expressões relacionadas aos saberes: *saberes profissionais; complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes; prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido; saberes construídos pelos professores; saberes implícitos na prática docente; saberes docentes na formação de professores; os saberes escolares, os saberes docentes tácitos e implícitos e as crenças epistemológicas; reelaboração dos saberes iniciais; saberes de referência dos professores; pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência; saber-fazer ou saber-agir; valorização dos saberes da experiência nos fundamentos da prática e da competência profissional; os saberes em relações de interioridade com sua própria prática; saberes pedagógicos, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência; saberes diversificados; vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática envolvendo o saber.*

As palavras *conhecimento(s)* e *saber* também aparecem significando vivência, nas afirmações: *saber original; professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão; saber experiencial; saber da ação pedagógica; saber prático; saber do professor; conhecimentos são desenvolvidos pelo professor ao atuar; base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência; saber produzido na prática cotidiana do professor; articulações desses conhecimentos do professor tanto com a prática, quanto com os conhecimentos teóricos acadêmicos da formação básica; saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência; um conhecimento emancipador.*

Num outro sentido, *conhecimento(s)* e *saber(es)* aparecem no texto relacionados ao teórico-acadêmico que serve de base para a formação docente e sua atuação profissional no magistério, nos seguintes trechos: *papel da teoria na produção do conhecimento; construir um repertório de conhecimentos e definir competências para a formação e a prática do magistério; saber científico; conhecimento teórico-acadêmico; conhecimentos científicos; conhecimento de base; saberes formalizados; saber sistematizado; saber esse que resulta de um processo de reflexão.*

T17

Educ. Soc. v.22 n.74 Campinas abr. 2001

Cristóvam, milene e minhas meias furadas... ou de como uma aprendiz de professora ensina política cultural, sem saber, a uma graduanda das artes... ou ainda... docência: a barca de caronte.

RESUMO: Este artigo trata da relação professor-aluno em um contexto democrático. É fruto de uma experiência docente e ressalta a dimensão humano-afetiva no processo educacional sem, contudo, esquecer-se dos aspectos científicos. Pelo contrário, enfatiza a importância do conhecimento científico como fundador/consolidador de vínculos sociais. Objetiva demonstrar a relação existente entre conflito-prazer-paixão-responsabilidade inerente ao fazer educativo.

Palavras-chave: docência; conhecimento científico; relação conflito-prazer-paixão-responsabilidade; consciência político-social; democracia.

O texto 17 trata da relação professor-aluno em que o conhecimento é pautado pela formação de valores, o que pode ser observado por meio da dimensão humano-afetiva do processo educacional e da importância do conhecimento científico como fundador/consolidador de vínculos sociais.

A dimensão valorativa que se refere ao conhecimento pode ser observada nas expressões: *amar profundamente as pessoas e o conhecimento; o conhecimento serve de amálgama entre vínculos; motivado pelos laços que a convivência criou em todos nós e pelos conhecimentos que ensinamos uns aos outros; o mestre e os alunos devem aceitar a morte simbólica um do outro como parte inerente da jornada de conhecimento que percorreram juntos; apenas o prazer da companhia e o partilhar da paixão pelo conhecimento; como se aprecia a paisagem (o conhecimento), chamando atenção para um detalhe ou outro; docentes não podem prescindir da busca incessante e amorosa pelo conhecimento; gotas de conhecimento, de paixão, de competência e de compromisso; pelo acesso às diversas áreas do saber, situar-se conscientemente no mundo em que vive; plasmamos realidades quando transformamos sede de saber, ou mesmo apatia, desânimo, descrença em conhecimento e ação ou, pelo menos, em desejo de conhecer e de agir; juntamente ao conhecimento, a relação interpessoal em sala de aula imprime em nossos espíritos as marcas da paixão ou da apatia, da mudança ou da mesmice, do compromisso ou da descrença.*

T18

Educ. Soc. v.23 n.78 Campinas abr. 2002

As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução

RESUMO: Neste ensaio, utilizando narrativas, os autores analisam as concepções hegemônicas acerca dos modos de produção, circulação e apropriação dos conhecimentos. Esses modos são caracterizados pela despreocupação com os usos e conseqüências dos conhecimentos. O esgotamento dessas concepções é desvelado pela atual crise de paradigmas e desencadeia novas possibilidades para o mundo científico, pelo reencontro com a vida. Os autores assumem que o sujeito se constitui pela linguagem e pelo processo de constituir seus próprios conhecimentos e propõem a substituição da idéia de conhecimento como objeto transmissível pela de conhecimentos e saberes constituídos nos e pelos processos discursivos. Os autores aventam a importância da memória, das narrativas e da interlocução para o processo em que sujeitos e conhecimentos são simultaneamente tecidos.

Palavras-chave: Sujeito. Conhecimento. Crise paradigmática. Narrativa. Tempo.

O texto 18 analisa desde a concepção do que é conhecimento até sua apropriação pelos alunos no processo de ensino; trabalha a partir dos aspectos epistemológicos e metodológicos, num contexto permeado de valores a serem levados em conta, principalmente quando se tenta responder as perguntas relacionadas ao conhecimento – o que é? Para quê? Como? Para quem? – levando-se em conta a dinâmica sócio-política e econômica.

T18 apresenta várias críticas quanto à concepção do que seja o conhecimento e seu processo de produção. Os seguintes trechos são elucidativos:

A concepção ainda dominante nas universidades enxerga o conhecimento como um objeto a ser desvelado, externo ao sujeito que busca conhecer e, portanto, dele independente. O conhecimento é concebido como um objeto que circula entre as pessoas, autonomamente, e que pode ser transmitido de um a outro, permanecendo inalterado, não importa em que mãos e mentes repouse. Conhecimentos primeiro, mercadorias amanhã.

A universidade constitui, reconhecidamente, espaço privilegiado de produção de conhecimentos, sendo também privilegiadamente o espaço onde se aprendem conhecimentos. Espaço onde se produz, onde se aprende e, em aparente paradoxo, onde se apreende e também, até mesmo, onde se prendem conhecimentos. Aprender, aprender, prender, vender.

(...) pesquisadores e produtores de novos conhecimentos, alteram e renovam o estoque do sabido sempre da mesma forma transmitido (...)

O fato de não se discutir com os alunos o ato de conhecer e o conhecimento em si reflete um ponto fundamental: no lugar onde se produzem e se aprendem conhecimentos, pouco se reflete sobre o próprio conhecimento, seu significado, seus usos, suas conseqüências. Pouco se reflete sobre o ato de conhecer, sobre o ato de produzir conhecimentos e sobre o sujeito que os produz. Existem, é claro, espaços onde se privilegia a reflexão sobre esta atividade humana, porém tendem a ser pouco valorizados na maioria das áreas em torno das quais se organizam as universidades e pelas quais se disciplina, pela partição, o próprio conhecimento.

O estudante aprende e prende-se ao uso de um resultado de conhecimentos sem se perguntar por sua geração; nessa condição, o método de produção é ingerido nas entrelinhas do processo de ensino e aprendizagem.

Paradoxalmente, tratar o conhecimento como objeto de trocas faz privilegiar as técnicas, mas sem discutir *o como* (...).

Saber implica disponibilidade para enxergar e respeitar o outro, com todas as suas diferenças. Tem de haver a sabedoria de saber fazer. Aí, teoria e prática não mais competem entre si, exibem-se inseparáveis.

Determinadas concepções filosóficas e epistemológicas sobre o conhecimento são destacadas, como, por exemplo: *também a divagação é parte do conhecer; quais mensagens tem a escola sobre esta louca e maravilhosa aventura venturosa que é conhecer?; resgate o sujeito e seus processos de constituição de si próprio e de seus saberes; desafio do conhecimento: a dor de assumir que tudo que sei, que conheço, pode ser desmontado, remontado, substituído, estabilizado e até mesmo loucamente fixado por uns tempos; o conhecimento está em constante mutação; essa sistematização é fundamental para o avanço do conhecimento e é ela que será a base de novas sistematizações; áreas do conhecimento; sistematização de conhecimentos científicos; novos conhecimentos são tecidos coletiva e historicamente, pelo constante embate entre o mundo das teorias e o mundo real.*

Outras questões do conhecimento são apontadas no texto 18 por meio das afirmações: *pode o agora egresso retornar ao mundo do mercado, para dar continuidade ao ciclo das circulações de conhecimentos e saberes, tornados mercadorias, basta que aprenda a vendê-los; não importa saber, importa estar autorizado a saber; é necessário saber, ter constituído seu próprio conhecimento com a sensibilidade para perceber o que ocorre a cada momento; pôr sob suspeição conhecimentos, saberes, seus modos de produção e circulação; preocupação com os usos e as conseqüências dos conhecimentos; as formas de circulação dos conhecimentos que predominam na modernidade retroalimentam, em um círculo viciado, as relações entre poder e saber; percepção da relação de poder estabelecida pelo saber; alterar as formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento para salvar a vida.*

T19

Educ. Soc. v.24 n.82 Campinas abr. 2003

Estudos comparados, projeto histórico e análise de políticas públicas: entrevista com Hugo Zemelman*

RESUMO: Conhecido pelo seu vasto conhecimento e experiência nas áreas da epistemologia e das políticas sociais, o professor Hugo Zemelman aborda nesta entrevista os problemas metodológicos envolvidos nas análises políticas que trabalham com a noção de comparação nos processos históricos. Salienta o desafio da construção de um conhecimento sobre a realidade latino-americana que incorpore a historicidade dos diferentes processos nacionais, isto é, a complexidade dos fenômenos políticos, sociais, culturais e/ou econômicos no momento em que eles são abordados, e que não se restrinja à comparação de indicadores ou à elaboração de analogias, tentativa, a seu ver, enganadora, na qual teriam caído muitos estudos comparados produzidos nos últimos anos.

Palavras-chave: Políticas sociais. Processo de conhecimento. Estudos comparados. América Latina.

No texto 19, o conhecimento está relacionado à questão metodológica e aos valores éticos, no que se refere às análises das políticas públicas e de seus contextos históricos, como pode ser evidenciado nos trechos: *compreender o conhecimento nas suas implicações ético-políticas e como processo de relação com o mundo; o desafio da construção de um*

conhecimento sobre a realidade latino-americana que incorpore a historicidade dos diferentes processos nacionais; supone saber leer al momento como universo de significaciones que están implicando relaciones necesarias entre varios planos de la realidad; el conocimiento ya sea de cualquier problema social debe ir más allá de la simple descripción de objetos; formas de construcción de conocimiento socio-histórico.

T20

Educ. Soc. v.25 n.88 especial Campinas out. 2004

Para silenciar os *campi*

RESUMO: O artigo examina se as medidas encaminhadas pelo governo de Lula da Silva, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Sistema Nacional de Educação e o Projeto de Lei de Inovação Tecnológica, configuram uma ação articulada sobre a educação superior e, em caso afirmativo, se é possível apreender um eixo que torne inteligível o curso dessas ações. O trabalho sustenta que é a Parceria Público-Privado que conecta estas iniciativas e que, por isso, é possível captar um sentido para as mudanças esperadas na universidade pública brasileira. A investigação analisa os pressupostos e as conseqüências prováveis do Projeto de Parceria Público-Privado, discute as suas expressões na educação superior - o PROUNI e a Inovação -, concluindo que estas movimentações estabelecem que o veio axial da expansão da educação superior se dará por meio do fornecimento privado subsidiado por verbas públicas, opção que reduz o número de novas matrículas. As parcerias público-privado (Inovação e PROUNI) redefinem as instituições públicas, contribuindo para o apagamento da fronteira moderna entre o público e o privado, convertendo a educação em mercadoria e a universidade em lugar de capitalismo acadêmico. Com a erosão do conceito de "espaço público de produção do conhecimento", a crítica sofrerá severa restrição, sobressaindo o problema da liberdade acadêmica.

Palavras-chave: Universidade. Política educacional. Inovação tecnológica. Público. Privado. Produção de conhecimento.

O foco do texto 20 são as mudanças na política educacional que refletem as diferentes concepções de público e privado, no que tange à produção do conhecimento, pressionada pelos interesses de mercado.

Nesse sentido, aparecem as seguintes evidências: *o mercado requer conhecimento operacional e pragmático; lógica do capital que transforma conhecimento plasmado no trabalho em mais-valia; gratificação para quem produzir conhecimentos que venham a ser usados por empresas; adotaram leis de patentes extremamente benéficas para os detentores do conhecimento estratégico; a própria liberdade de produção do conhecimento que está em questão; docentes que se preocupam com o ensino, produzem conhecimento e defendem, não sem tensões e contradições, a universidade como um espaço público de produção e socialização do conhecimento.*

As questões éticas também surgem quando é analisado o contexto da produção de conhecimento nas universidades públicas, como pode ser observado nos seguintes trechos: *seria de se esperar, ante o acúmulo de conhecimento produzido pelos Comitês de Ética em*

Pesquisa, que a legislação obrigasse a empresa a fazer tal divulgação, assim como o pesquisador e sua instituição de origem; a apropriação privada do conhecimento e seu uso para fins lucrativos não se inscrevem no campo ético.

Os textos do terceiro grupo apresentaram as seguintes ocorrências das palavras *conhecimento(s)* e *saber(es)* como mostra o quadro.

| TEXTOS do terceiro grupo | OCORRÊNCIAS DE PALAVRAS NOS TEXTOS DO TERCEIRO GRUPO | | | |
|-----------------------------|--|----------------------|--------------|----------------|
| | <i>Conhecimento</i> | <i>Conhecimentos</i> | <i>Saber</i> | <i>Saberes</i> |
| T16 | 17 | 15 | 41 | 89 |
| T17 | 11 | 01 | 03 | --- |
| T18 | 20 | 23 | 20 | 06 |
| T19* | 07* | --- | 01 | --- |
| T20 | 14 | 03 | --- | 01 |

* No texto 19 das sete ocorrências da palavra *conhecimento*, quatro estão em espanhol – *conocimiento*.

A seguir, a tabela onde estão relacionados todos os textos do terceiro grupo e suas respectivas categorias referentes ao sentido do conhecimento.

| TEXTO | CATEGORIAS DOS TEXTOS DO TERCEIRO GRUPO |
|-------|---|
| T16 | Formação profissional – para o magistério Metodológica (práticas / procedimentos) Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) |
| T17 | Valores (em função de) |
| T18 | Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) Metodológica (práticas / procedimentos) Valores (em função de) |
| T19 | Metodológica (práticas / procedimentos) Valores (em função de) Política educacional |
| T20 | Política educacional Aspecto econômico Metodológica (práticas / procedimentos) |

O quadro abaixo mostra o somatório das categorias do terceiro grupo.

| Terceiro Grupo – textos: 16, 17, 18, 19 e 20 | | | |
|--|---|---|-------|
| Categorias | | Quantidade de sentidos que predominaram | |
| Utilização | Formação profissional | Para o magistério | 01 |
| | | Para o mercado de trabalho em geral | ----- |
| | Formação de valores | 03 | |
| Manifestação | Metodológica (práticas / procedimentos) | | 04 |
| | Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) | | 02 |
| Modificação | Aspecto econômico | | 01 |
| | Política educacional | | 02 |
| | Dinâmica sócio-cultural | | ----- |

O quarto grupo foi composto por textos que apresentavam a palavra *conhecimento(s)* nas palavras-chave. Esse grupo foi formado por 4 textos do periódico *Educação & Sociedade* e por 2 textos do periódico *Cadernos CEDES*, e T21 a T26.

T21

Educ. Soc. v. 19 n. 62 Campinas Abr. 1998

A Crise e o Ensino de Ciências

RESUMO: O artigo discute o valor da ciência no contexto da crise pela qual a civilização ocidental está passando, e extrai algumas implicações da análise proposta para a questão de seu ensino. Estabelece-se primeiro a distinção entre ciência pura e ciência instrumental, depois se estuda o impacto da especialização sobre o valor da ciência pura. Com o objetivo de avaliar a contribuição da ciência para a satisfação das necessidades básicas dos seres humanos, introduz-se uma segunda distinção, entre ciência básica e ciência aplicada. A seção final propõe que o espírito crítico vigente no interior da prática científica seja estendido à reflexão sobre esta prática.

Palavras-chave: Ciência, tecnologia, valores, conhecimento puro, conhecimento instrumental

O texto 21 aborda o conhecimento no sentido de sua forma de manifestação epistemológica e valorativa, como pode ser evidenciado pelas expressões: *constitui a ciência uma forma superior de conhecimento, o conhecimento por excelência?; chamemos então de conhecimento puro ao conhecimento tomado como um valor em si mesmo, e de conhecimento instrumental, ou técnico, àquele que contribui para a satisfação de necessidades básicas; objeções abstratas à idéia do conhecimento como um fim em si mesmo; superioridade do conhecimento puro; importância do conhecimento instrumental; metáfora do conhecimento como uma área, ou um território; a ciência seria um continente (correspondendo os demais às formas não-científicas de conhecimento).*

T22

Educ. Soc. v.21 n.73 Campinas dez. 2000

O currículo entre o relativismo e o universalismo: Dialogando com Jean-Claude Forquin

RESUMO: O texto analisa criticamente as principais idéias apresentadas por Forquin, ressaltando suas contribuições mais relevantes e levantando questões relacionadas principalmente à tensão entre universalismo e relativismo no processo de seleção dos conteúdos escolares e às implicações do multiculturalismo para a escolarização hoje.

Palavras-chave: Currículo, saber escolar, conhecimento universal, diversidade cultural

Diante da dinâmica sócio-cultural, o texto 22 analisa as questões metodológicas relacionadas ao conhecimento escolar. Nesse aspecto, destaca-se o seguinte trecho:

(...) estes “saberes públicos”, os saberes escolares por excelência, se opõem tanto aos saberes iniciáticos e esotéricos, como aos saberes puramente práticos, que se comunicam vitalmente, ou triviais, ligados aos contextos ordinários de vida; trata-se de saberes essencialmente gerais, organizadores e integradores, destinados a “promover o acesso a conhecimentos precisos ou competências estruturalmente fundamentais”; a generalidade constitui o fundamento da universalidade destes saberes (...).

T23

Educ. Soc. v.22 n.74 Campinas abr. 2001

Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar algumas das diferentes tipologias e classificações das pesquisas sobre o ensino, os professores e seus saberes. Três sínteses críticas importantes são analisadas. Elas propõem uma categorização dos estudos sobre esse tema e colocam em evidência tanto a diversidade das correntes de pesquisa como os contextos teóricos e metodológicos nos quais estas foram sendo produzidas. Como conclusão, são discutidos os limites e possibilidades desta literatura.

Palavras-chave: saberes docentes, conhecimento, ensino, formação de professores.

O texto 23, ao abordar aspectos das pesquisas sobre o ensino, relaciona o conhecimento às questões metodológicas, tendo como pano de fundo a formação do professor. As afirmações a seguir ratificam esse enfoque: *produção de trabalhos focalizando os “saberes” ou “conhecimentos” do professor; que envolvem o ensino e os saberes dos professores; desafios para a discussão dos saberes docentes atualmente; focaliza o conhecimento dos docentes; teoria sobre o conhecimento prático pedagógico dos professores; como os professores operam com esses conhecimentos em classe.*

Como pode ser observado, há uma relação muito maior de ocorrência das palavras *saber* e *saberes* (67) do que das palavras *conhecimento* e *conhecimentos* (39). Isso evidencia um conhecimento vivido, onde se articula conhecimento acadêmico com saber profissional. Como pode ser observado nas expressões: *a integração dos conhecimentos acadêmicos e do conhecimento social ou interacional; saberes proposicionais; os processos de construção do conhecimento dentro do complexo processo ensino-aprendizagem.*

Em alguns trechos do T23 ocorrem até classificações de *conhecimento(s)* e *saber(es)*:

(...) três tipos de conhecimentos que possuem os docentes: o conhecimento da matéria ensinada, o conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular (...).

(...) quatro abordagens teórico-metodológicas distintas: uma psico-cognitiva, que enfatiza a estruturação mental dos saberes; uma subjetiva-interpretativa, que focaliza as dimensões fenomenológica e interacionista dos saberes docentes; uma curricular, que investiga a transformação dos saberes a ensinar no contexto da sala de aula; e uma profissional, onde o saber docente é tomado a partir das deliberações do próprio sujeito, o professor (...).

(...) sete categorias de saberes: o conhecimento disciplinar, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento do currículo, o conhecimento da psicologia da infância, o conhecimento do contexto institucional, os conhecimentos dos fins educativos e outros conhecimentos que não fazem parte do domínio escolar. Estes saberes se consolidam em um amálgama pedagógico que une conteúdo e pedagogia.

Esses conhecimentos e saberes estão muito ligados às vivências profissionais dos docentes, como, por exemplo nos trechos: *os professores são produtores de saberes e que existe um saber que emerge da prática profissional; os professores desenvolvem um saber prático; os professores produzem e tentam produzir saberes que lhes permitem dominar e compreender a sua prática; existem saberes que nascem da e na prática; o docente desenvolve o seu saber através da investigação sistemática da sua própria prática; um saber personalizado; saberes subjacentes ao ato de ensinar; o professor utiliza conhecimentos contextualizados, interativos e especulativos; os saberes são moldados por relações qualitativamente diferentes: morais, críticas, emancipatórias, estéticas, valorativas, afetivas etc.*

T24

Educ. Soc. v.22 n.74 Campinas abr. 2001

Rastros: dizendo sobre os fazeres/dizeres

RESUMO: Com vistas ao esclarecimento de noções erroneamente herdadas do contexto social e histórico da cultura moderna ocidental, que teve/tem como um de seus projetos o "apagamento" do sujeito, ou o distanciamento entre os sujeitos e suas formas de fazer, dizer, pensar, este artigo pretende contribuir com elementos para a construção de um outro paradigma nas ciências humanas. Trata-se de um relato sobre o processo de construção de nossa própria pesquisa, articulado à reflexão sobre as diversas formas de fazer-dizer, que trabalharemos na forma de uma aproximação do processo possível, na academia, do relato do cineasta Walter Salles sobre o processo de construção do filme *Central do Brasil*. Como pressuposto fundamental, o resgate de uma visão que aproxima os sujeitos de seus fazeres-dizeres, na forma dos *rastros* que deixamos – que nos permitem resgatar de forma indiciária os processos – e legitimamos, como parte constitutiva dos fazeres-dizeres.

Palavras-chave: Rastros, linguagens, cultura, adultos não-alfabetizados, conhecimento.

O texto 24 faz uma reflexão sobre as diversas formas de fazer-dizer, seus diferentes caminhos ou métodos, no que se refere à construção do conhecimento. Ele toca em algumas questões epistemológicas, levando em conta a dinâmica sócio-cultural, como pode ser ilustrado pelas seguintes afirmações nele presentes: *falando do lugar da produção do conhecimento; a circularidade dos conhecimentos; caminhos que são, em nosso entendimento, o próprio processo de construção do conhecimento; esses rastros, reveladores*

da incompletude do conhecimento, da humanidade do pesquisador; e o que fazer, quando encontramos beleza e conhecimento nestes rastros?; pretende justamente assumir a incompletude como condição de possibilidade do conhecimento; como saber? Como é mesmo o tempo do conhecimento na complexidade do mundo?; no processo de construção do trabalho de pesquisa, que é assim, aberto, incompleto e complexo o conhecimento, já que ele se dá pelo/no encontro dialógico; acolher/resgatar a intuição como constitutiva do conhecimento, assumindo não se ter exatidão dos “como” e dos “porquês” com os quais se chega aos lugares que chegamos.

T25

Cad. CEDES vol.19 n.49 Campinas Dec. 1999

Contra a ditadura da escola

RESUMO: Este texto, escrito em 1995, busca colocar em questão certas compreensões quase ingênuas do que seja fazer (ou tornar) uma escola indígena. Por isso é ainda atual, quando a discussão dos currículos das escolas está em pauta. O texto aponta o desafio de se conquistar uma "escola indígena" e sugere que a educação escolar indígena faria muito (e melhor) se fosse capaz de apenas duas coisas: um bom ensino de matemática e a formação efetiva de leitores.

Palavras-chave: Educação escolar indígena, currículo, conhecimento, autonomia, cultura indígena

O conhecimento, no texto 25, está relacionado à questão da educação escolar indígena, envolvendo elementos da dinâmica sócio-cultural e aspectos econômicos, como mostram os trechos: *na comunidade há muitos conhecimentos agrícolas; muito conhecimento empírico dos acidentes geográficos; existência de conhecimentos próprios dos povos indígenas; esse tipo de conhecimento não precisa da escola; um preconceito (o de que o conhecimento construído pelos povos indígenas não é conhecimento) alimentando outro (o de que o conhecimento indígena será conhecimento verdadeiro se for ensinado na – ou avalizado pela – escola); garantir a continuidade e o aprofundamento de toda e qualquer forma de conhecimento; como meio de apoderar-se de conhecimentos e técnicas que os brancos manipulam contra eles; o conhecimento não é independente das formas próprias de sua construção, dos mecanismos de sua produção; vão permitindo um certo acúmulo de conhecimento nessa área bastante nova; ensino escolar (ou seja, um ensino formalizado, num espaço ritualizado de produção – em geral, de mera reprodução – de conhecimento) em uma sociedade indígena que mantém suas formas e seus processos próprios de educação.*

T26

Cad. CEDES vol.24 no.63 Campinas May/Aug. 2004

Mídia impressa e educação científica: uma análise das marcas do funcionamento discursivo em três publicações

RESUMO

A divulgação de saberes elaborados na esfera científica é constitutiva das funções educativas da mídia. Diante disso, este artigo discute as relações e os diferentes valores sociais atribuídos a textos da esfera

científica e da jornalística; compara a difusão de saberes na mídia e na escola e identifica as marcas do funcionamento discursivo em textos de divulgação científica na mídia impressa.
Palavras-chave: Divulgação científica. Transmissão de conhecimento. Discurso.

O texto 26 analisa a divulgação do conhecimento científico pela mídia impressa e sua relação com a educação escolar. Tanto a escola quanto a mídia são importantes na socialização do conhecimento/saber, como evidenciam as expressões: *duas esferas da transmissão de conhecimento; os discursos de transmissão de conhecimento funcionam na escola e fora dela; legitimidade dos saberes transmitidos e de seus produtores; transmissão de saberes na educação e na mídia; a transmissão de conhecimento é modulada pela captação e sedução do público leitor; tornar o outro mais competente em uma área de saber; fazer saber, fazer ver, fazer que o outro compreenda, fazer de tal forma que o outro possa se apropriar de saberes novos; as representações dos saberes transmitidos por essas publicações; representações que se faz de seus gostos, valores, conhecimentos etc; discursos de transmissão do conhecimento (didáticos e informativos); plano dos conhecimentos compartilhados; divulgação do saber ganha diferentes feições; possibilidades de aplicação do conhecimento científico.*

Mas, para que haja a socialização do conhecimento/saber, é preciso ter: *conhecimentos necessários para ler e produzir textos – conhecimento do sistema lingüístico; conhecimento do contexto sócio-histórico; conhecimento dos mecanismos de estruturação do significado.*

T26 faz uma crítica às finalidades da socialização dos saberes e do papel social dos envolvidos nesse processo de divulgação, indo da escola à mídia, como, por exemplo nas afirmações: *o discurso pedagógico alça o professor à posição de autoridade do saber; uma autoridade que se apropria do conhecimento e se confunde com o cientista; modo de apropriação do conhecimento; relação assimétrica entre educador/jornalista — detentores de um saber — e educandos/público consumidor — destituídos de conhecimento; saber por meio de estratégias facilitadoras; a finalidade cognitiva, fazer saber, está entrelaçada com a finalidade comercial, fazer comprar; necessidade de venda de um texto-mercadoria a um público externo à instância de produção do saber, interessado na utilidade da ciência para sua vida e suscetível à reprodução de uma mistificação da atividade científica; tendência a transformar o conhecimento em tarefa escolar e ao conseqüente esvaziamento de sentido que este sofre no decorrer desse processo; aproxime o conhecimento da vida.*

Na tabela do quarto grupo, são apresentadas as ocorrências das palavras *conhecimento(s)* e *saber(es)*:

| TEXTOS do quarto grupo | OCORRÊNCIAS DE PALAVRAS NOS TEXTOS DO QUARTO GRUPO | | | |
|------------------------|--|----------------------|--------------|----------------|
| | <i>Conhecimento</i> | <i>Conhecimentos</i> | <i>Saber</i> | <i>Saberes</i> |
| T21 | 39 | 01 | 03 | 01 |
| T22 | 01 | 01 | 01 | 11 |
| T23 | 20 | 19 | 12 | 55 |
| T24 | 08 | 01 | 01 | --- |
| T25 | 15 | 08 | 01 | --- |
| T26 | 23 | 07 | 16 | 06 |

No quadro abaixo estão relacionados os textos e suas categorias que se referem aos sentidos do conhecimento.

| TEXTO | CATEGORIAS DOS TEXTOS DO QUARTO GRUPO |
|-------|---|
| T21 | Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) Valores (em função de) |
| T22 | Metodológica (práticas / procedimentos) Dinâmica sócio-cultural |
| T23 | Metodológica (práticas / procedimentos) Formação profissional - para o magistério |
| T24 | Metodológica (práticas / procedimentos) Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) Dinâmica sócio-cultural |
| T25 | Dinâmica sócio-cultural Aspecto econômico |
| T26 | Valores (em função de) Dinâmica sócio-cultural |

O somatório das categorias do quarto grupo aparecem na tabela a seguir.

| Quarto Grupo – textos: 21, 22, 23, 24, 25 e 26 | | | |
|--|---|-------------------------------------|---|
| Categorias | | | Quantidade de sentidos predominaram que |
| Utilização | Formação profissional | Para o magistério | 01 |
| | | Para o mercado de trabalho em geral | ----- |
| | Formação de valores | | 02 |
| Manifestação | Metodológica (práticas / procedimentos) | | 03 |
| | Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) | | 02 |
| Modificação | Aspecto econômico | | 01 |
| | Política educacional | | ----- |
| | Dinâmica sócio-cultural | | 04 |

Finalmente, o quinto grupo foi composto por textos que apresentavam a palavra *conhecimento(s)* nos resumos: 34 textos (*E&S*) e 13 textos (*CEDES*). Esse grupo é formado pelos textos de número 27 a 73. A sistematização e o comentário desses textos dão seqüência a este trabalho.

T27

Educ. Soc. v.18 n.58 Campinas jul. 1997

Alguns questionamentos sobre a hipótese da requalificação do trabalho

RESUMO: Este artigo discute a hipótese, colocada por um grupo de autores na década de 1980, que sustenta a requalificação geral da força de trabalho como resultado da automação industrial. Há três aspectos discutíveis: a) as novas características da qualificação surgidas com a automação são identificadas de forma mecânica com uma ampliação e um aprofundamento dos conhecimentos requeridos; b) os conceitos que designam as novas características da qualificação são pouco precisos, e c) não são apresentados instrumentos metodológicos que permitam avaliar rigorosamente a evolução da qualificação. A seguir, desenvolvemos uma abordagem alternativa baseada em evidências empíricas fornecidas na literatura.

Palavras-chave: qualificação, requalificação, força de trabalho, automação, indústria

Num contexto de transformações econômicas e da necessidade de requalificação geral da força de trabalho, o texto 27 relaciona o conhecimento com questões metodológicas, no sentido de atenderem às novas demandas do mercado de trabalho, como podemos observar nas seguintes afirmações: *alto nível de abstração no conhecimento do processo produtivo; conhecimentos científico-tecnológicos subjacentes; o conhecimento e o controle do processo sob novas formas; conhecimento dos processos específicos operados; ampliar os níveis de autonomia e conhecimento dos trabalhadores, de acordo com diversas estratégias de controle da força de trabalho; qualificação com requisitos de conhecimentos mais amplos e/ou profundos.*

T28

Educ. Soc. v.18 n.59 Campinas ago. 1997

Educando para a cidadania: A experiência da escola do Legislativo

RESUMO: Este artigo apresenta a Escola do Legislativo, uma idéia pioneira da Assembléia Legislativa de Minas Gerais, como capaz de oferecer conhecimento e estimular a reflexão, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Após um breve histórico de sua criação, relata o avanço da Escola para uma prática editorial e pedagógica de uma *educação para a cidadania* e o desafio de usar ferramentas tecnológicas adequadas: a televisão e a Internet. O artigo não se omite ao revelar os limites institucionais e históricos para uma participação verdadeiramente cidadã e democrática: a subserviência do Legislativo ao Executivo, o clientelismo nas relações entre o representante e o representado, o corporativismo parlamentar e a impunidade.

Palavras-chave: Escola, Legislativo, cidadania, educação, história

No texto 28, o conhecimento está relacionado às questões metodológicas, que são analisadas no relato de uma experiência pedagógica preocupada com a formação do aluno cidadão. T28, partindo de “um conhecimento cada vez mais aprofundado das realidades

regionais de Minas”, busca “conhecimentos e métodos de trabalho” que explicitem este estudo de caso.

T29

Educ. Soc. v.19 n.64 Campinas set. 1998

Trabalho em grupo nas empresas alemãs: Um novo modelo de produção e uma proposta conceitual de formação profissional

RESUMO: O presente trabalho é resultado parcial do projeto "Conceito de Formação Profissional para os trabalhadores de fabricação em grupo em pequenas e médias empresas". A base do projeto abrange estudos teóricos e pesquisas empíricas. O objetivo central é o desenvolvimento de um conceito de formação profissional para os trabalhadores envolvidos no processo de reorganização da produção em empresas exemplares. Para tanto, propõe-se analisar os novos conceitos implantados nas empresas alemãs e as conseqüências para a qualificação profissional, centrando-se na questão do novo perfil necessário ao trabalhador no modelo de trabalho em grupo. Pretende-se mostrar que este novo perfil contém a necessidade de requalificação do pessoal, envolvendo conhecimentos técnicos específicos e capacidades orientadas no novo modelo de cooperação entre departamentos.

Palavras-chave: Novos modelos de produção, trabalho em grupo, perfil da qualificação, formação profissional

O conhecimento voltado para a formação e requalificação profissional e para atender às mudanças na área produtiva são apresentados pelo texto 29, como, por exemplo, nos trechos: *conhecimentos necessários para sua profissão; teoria e os conhecimentos gerais do fluxo da produção; os trabalhadores podem aplicar seus conhecimentos e suas capacidades na organização autônoma do trabalho no grupo; aquisição dos conhecimentos técnicos ampliados; habilidades analíticas e os conhecimentos matemáticos; os conhecimentos para compreender o processo da produção; adaptam os conhecimentos técnicos à empresa reestruturada; conhecimento integral da organização da empresa; competência sistêmica que leve ao conhecimento da função da ilha de produção dentro do processo integral da produção; aplicação dos conhecimentos recolhidos no seu próprio ambiente de trabalho; novos conhecimentos são necessários para as cooperações interna e externa.*

T30

Educ. Soc. v.20 n.67 Campinas ago. 1999

Postmodernidad, legitimidad y Educación

RESUMO: A pós-modernidade parece resumir os sentidos difusos da fragmentação de um método moderno de interpretação da legitimidade. A mudança atual acrescenta não somente uma transformação, mas um intervalo essencial dos mundos e conceitos modernos. A mudança pode ser vista como uma exaustão dos conceitos de progresso e racionalidade do Iluminismo, ou como o advento de uma nova era econômica de desorganização e flexibilidade no domínio econômico ou, ainda, como o abandono das metodologias clássicas na produção e gerenciamento do conhecimento. Este artigo mostra que uma perspectiva integrante de tal importância é necessária para uma avaliação compreensiva das mudanças que agora afetam a educação.

Palavras-chave: Pós-modernidade, mudança educacional, legitimidade

A partir das questões postas pela posmodernidade, o texto 30 relaciona o conhecimento com as mudanças epistemológicas que estão implícitas nos processos pedagógicos, levando em conta os aspectos valorativos.

Nesse contexto, o conhecimento e o saber podem ser percebidos por meio das expressões: *crisis académica del saber objetivo; formas legítimas de administrar el saber y el poder; la unión operativa del conocimiento científico acumulativo y la acción del Estado; la condición misma del conocimiento y de su capacidad de administrar el ordenamiento social y sus formas de conocimiento legítimo; el conocimiento postmoderno carece de la autoridad; ¿Cuál es el conocimiento a administrar y cómo hacerlo?; renuncia postmoderna al conocimiento de la linealidad histórica y sus metanarrativas; la reconceptualización de esa específica configuración del saber que es el conocimiento escolar; el control de la cultura como mercancía y mediatizan lo que debe regularse como el verdadero conocimiento escolar.*

Os aspectos valorativos da legitimidade do conhecimento, quando se trata de meios e fins, e elementos como poder, ciência, educação escolar, Estado e sociedade são abordados no texto 30 por meio das seguintes ocorrências: *aspectos de la regulación del saber legítimo conjugan el conocimiento con la sociedad y su Estado como una relación medio-fin: lo que hace a un saber legítimo es su capacidad como medio para hacer real la moralidad; configuración curricular del conocimiento escolar; ¿Cómo reorientar la relación pedagógica de acuerdo con el horizonte postepistemológico que la condición cultural de la postmodernidad ofrece al conocimiento?; conocimiento se revista de los valores laborales de un nuevo profesionalismo docente; una articulación del complejo saber-poder en los términos de una tecnología moral.*

T31

Educ. Soc. v.20 n.68 Campinas dez. 1999

A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate

RESUMO: O texto discute as questões envolvidas na definição de um novo perfil para os professores de educação infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Mostra como, historicamente, constituíram-se dois modelos diferentes de professores: o do professor generalista, formado no nível médio, e o do professor especializado por disciplinas, formado no nível superior. O primeiro inclui aqueles que trabalham com a faixa etária de 0 a 10 anos, sendo que na educação infantil existem ainda diferenças entre os professores de crianças de pré-escolas e educadores que trabalham em creches, no Brasil em sua maioria leigos. Tendo em vista as mudanças legais e as reformas dos sistemas educacionais no país, o artigo discute aspectos ligados: às relações entre teoria e prática; entre conhecimentos voltados para os conteúdos do ensino e aqueles relativos às características de desenvolvimento dos educandos; aos níveis de ensino nos quais se insere a formação de professores; às especializações pelas subfaixas etárias entre 0 e 10 anos; e à preparação para o trabalho com os pais e a comunidade. Finalmente, enfatiza a importância de se pensar soluções para o período de transição em direção aos novos padrões definidos pela legislação.

Palavras-chave: Professores de educação infantil, professores de 1º a 4º séries do Ensino Fundamental, formação de professores

O texto 31 relaciona o conhecimento à formação e atuação docente no ensino infantil, ou seja, à formação para o magistério e aos aspectos metodológicos das práticas pedagógicas, por meio das afirmações: *importância do conhecimento dos conteúdos do ensino diante do conhecimento dos alunos; criar condições favoráveis para a ampliação de seus conhecimentos; exigências de conhecimento das fases de desenvolvimento das crianças e de sua realidade cultural e social de uma perspectiva profissional; saber ser; saber interagir; saber fazer.*

T32

Educ. Soc. v.20 n.68 Campinas dez. 1999

Educação continuada: A política da descontinuidade

RESUMO: Os autores discutem, em um texto ensaístico, as concepções de sujeito e conhecimento subjacentes às propostas de educação continuada. Utilizando prática tradicional na filosofia, o texto é construído pela interrogação dos termos que compõem o título. Analisando as limitações do pensamento científico moderno, conformado pela eliminação da seta do tempo e pela redução da natureza a leis deterministas, avança-se para o entendimento de que enquanto as rupturas, propiciadas pelo acontecimento e pela imprevisibilidade, permitem o fluir da vida, dando-lhe o sentido da continuidade, a descontinuidade característica das políticas brasileiras, pelo seu constante recomeçar, em um "tempo zero", é fundante do continuísmo.

Palavras-chave: Educação continuada, política pública, acontecimento, tempo, ruptura

O texto 32, ao falar de educação continuada, relaciona conhecimento e saber com questões epistemológicas que envolvem a atuação do professor. O conhecimento e o saber estão articulados em T32, sugerindo a teoria e a prática simultâneas, isto é, a articulação da vivência dos aprendizados que têm fundamentações científicas com a experiência crítica de vida, como pode ser observado nos trechos: *em geral se crê que a formação inicial opera com conhecimentos (teoria) e a educação continuada extrai da experiência profissional saberes (prática), quando efetivamente conhecimentos e saberes são concomitantes a ambos os momentos da vida dos sujeitos; articulando múltiplas áreas de conhecimento através dos saberes; não pode mais recusar os saberes construídos na experiência; os saberes gestados nos acontecimentos e acasos da sala de aula; é aproximando conhecimentos apreendidos – na formação inicial ou ao longo do exercício profissional – às experiências e saberes construídos na prática pedagógica que o professor produz rupturas.*

Os aspectos valorativos em relação aos conhecimentos e saberes aparecem nas expressões do texto 32: *a distância entre a produção de conhecimentos, sua transmissão e sua transformação em senso comum no mundo do trabalho e da vida; o trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetifica-se o sujeito;*

acumulados tantos conhecimentos sobre o mundo, o homem ainda tem tão pouca sabedoria do mundo e de si próprio, dos outros e de suas relações; movimento contrário à antropomorfização do conhecimento e à objetificação do sujeito; concepção de educação, fundada em uma noção de sujeito que se constitui no próprio processo em que se constituem conhecimentos e saberes, não dicotomizados nem antagônicos; repensar as perspectivas de um conhecimento e de uma política dignos da humanidade na era planetária.

T33

Educ. Soc. v.20 n.68 Campinas dez. 1999

Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança

RESUMO: O artigo apresenta breve análise crítica do histórico da formação dos profissionais da educação no Brasil, explicitando as ambigüidades do curso de pedagogia desde sua criação até a atualidade, o percurso dos cursos de formação de professores e o impacto dos debates promovidos em instituições, entidades e movimentos em torno da questão. Na seqüência, o texto analisa a natureza e a identidade da pedagogia como área de conhecimento do campo educacional e as questões relacionadas com o exercício profissional dos pedagogos e dos professores. Indica, finalmente, sugestões de organização institucional e de possíveis percursos de formação desses profissionais que apontam para uma mudança do quadro atual.

Palavras-chave: Pedagogia, teoria pedagógica, formação de profissionais da educação, formação pedagógica, formação docente

A formação de profissionais para o magistério é o tema do texto 33, que relaciona o conhecimento com os aspectos epistemológicos e metodológicos da formação pedagógica. A palavra *saberes* ocorre em maior número, passando a concepção de pluralidade nos processos do conhecer. Os conceitos de *conhecimento(s)* e *saber(es)* aparecem das seguintes maneiras: *produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; formas de construção do saber; novos saberes pedagógicos; saberes pedagógicos mais amplos; forma de inter-relação entre os saberes científicos; integração de conhecimentos pela inter-relação entre saberes; integração entre os saberes, sem perder de vista a especificidade disciplinar; os saberes pedagógicos e os saberes das áreas específicas; ampliar o conhecimento no campo da formação de professores; pedagogia como ciência da prática social da educação para daí se definirem saberes pedagógicos.*

O texto 33 faz menção a saberes que o professor precisa ter, como pode ser observado no trecho:

(...) quatro grandes conjuntos, a saber: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional); conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional) e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social).

No que se refere aos conhecimentos e saberes dos professores, ou seja, à integração teoria/prática na atuação docente, destacam-se do texto 33 os trechos: *os professores contribuem com seus saberes específicos, seus valores, suas competências; processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores; professores ir construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano; mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social; pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar; pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade; a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção de saberes, no confronto com os saberes teóricos.*

T34

Educ. Soc. v.20 n.69 Campinas dez. 1999

O que é pesquisar – Entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando *mito, ciência, arte e culturas de resistência*

RESUMO: A ciência atual é uma ciência do evento e do acontecimento. Explorando, após Deleuze, a diferença entre *evento* e *acontecimento* na filosofia estoica, o autor caracteriza vários modos de "fazer ciência": a dupla captura, referida, numa visão transcultural, à divindade Ogum do candomblé; a maturação escura, referida à divindade Ossãe etc. Daí são discutidos, com base em Spinoza, a questão do local e do universal na construção do conhecimento, e com base em Michel Serres, o problema da articulação entre mito e ciência. A pesquisa de Graziela Rodrigues, "Bailarino-pesquisador-intérprete: Processo de formação", é tomada como exemplo de abordagem inovadora, transcultural e sociopoética. Uma pergunta conclui este artigo: será que a descolonização dos espíritos (e dos corpos) passa pela criação de uma *episteme* transcultural?

Palavras-chave: Teoria da pesquisa, sociopoética, transculturalidade, mito, ciência

O texto 34 enfoca as questões epistemológicas que estão presentes na construção do conhecimento, do fazer ciência. Conhecimento(s) e saber(es) aparecem articulados e relacionados com a educação escolar nas expressões: *na área da educação, sem a captura recíproca dos procedimentos acadêmicos de pesquisa e de práticas e conhecimentos de pais, alunos, comunidades, nenhum conhecimento novo pode acontecer; são desterritorializados tanto a pesquisa acadêmica (o "saber" em educação) como os pais, os alunos e as comunidades; linhas de fuga altamente criadoras em termos de conhecimento; um saber instituinte; gera saberes inesperados; saberes passam como fluxos; conhecimentos finos de como as coisas são tecidas entre elas; fazer-ciência, aprender, logo ensinar, cuidar... todas as reações que temos com o saber são plurais: existem muitas entradas no conhecimento; as várias entradas no conhecimento – e os múltiplos tipos de conhecimento criados por essas entradas; o conhecimento não se transmite fora da vivência do iniciado na comunidade; o sujeito e o objeto, na relação de saber, são sempre dobrados um dentro do outro – o que não impede o surgimento de abstrações.*

T34 também chama atenção para algumas questões, como, por exemplo: *transformar poeticamente para conhecer; direito de conhecer com todo seu corpo; não separar a arte da racionalidade na construção do conhecimento; relacionar-se aos saberes das culturas dominadas e de resistência*. E define melhor o que se entende por saber:

(...) resgatamos a ligação entre sabor, saber e sabedoria (sabor: a diversidade da experiência, antes que esta seja nomeada, recoberta por noções universais; saber: produto de um conjunto de operações, nas quais os diferentes processos de abstração desempenham um papel central; sabedoria: união singular, em um ser humano, de sabores e saberes, que permite relacioná-lo com a Natureza inteira).

T35

Educ. Soc. v.21 n.70 Campinas abr. 2000

O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito

RESUMO: O texto propõe-se a desvendar o caráter ideológico do discurso oficial que afirma que o novo Ensino Médio agora é para a vida, em substituição ao modelo que, ao integrar educação geral e profissional em uma mesma rede, era para o trabalho, entendido como "não vida". A autora mostra que, contrariamente ao discurso, a nova proposta atende aos interesses dos incluídos, na perspectiva das demandas da acumulação flexível, apresentando o interesse de uma classe como interesse universal. Para fazê-lo, apresenta a nova proposta como "única", e, por ser igual para todos, democrática; ao contrário, ao tratar igualmente os diferentes, ela é discriminatória e excludente. A autora defende uma proposta que permita a todos ter acesso a todas as áreas do conhecimento, mostrando a possibilidade de a escola pública, ao usar diferentes mediações, minimizar os efeitos das desigualdades decorrentes da precarização cultural em face das diferenças de classe.

Palavras-chave: Ensino Médio, educação para o trabalho, educação tecnológica, educação profissional

As recentes transformações na política educacional diante da economia globalizada, de que fala o texto 35, refletem as mudanças na relação entre a conhecimento escolar e o mercado de trabalho, como podemos ver nas afirmações: *as mudanças ocorridas no mundo do trabalho passam a exigir realmente uma nova relação com o conhecimento para que se possa viver em sociedade, o que, para a grande maioria da população, só pode ocorrer por intermédio da escola; é a escola, portanto, que lhe propiciará oportunidades de estabelecer relações com os distintos campos do conhecimento; promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes; usando conhecimentos científicos e tecnológicos para resolver os problemas que a prática lhe coloca; a aprendizagem de conhecimentos e habilidades, manuais e cognitivas vinculadas ao exercício de atividades produtivas; exigências de competitividade econômica reclamam o uso intensivo do conhecimento e da educação, estreitando as relações entre educação e trabalho*.

Nesse novo contexto, o conhecimento escolar se defronta com novas exigências, como, por exemplo: *nova relação entre educação e trabalho, agora mediada pelo conhecimento; apenas o conhecimento prático e o bom senso, embora continuem a ser importantes, não são mais suficientes; exige o domínio de múltiplos conhecimentos articulados entre si; acesso articulado aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-*

históricos; domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado; ações que articulem conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e capacidade de intervenção crítica e criativa perante situações não previstas.

Mas, diante dessa nova conjuntura, T35 evidencia alguns aspectos valorativos: *maiores aportes de conhecimento sócio-histórico para fazer frente às contradições decorrentes do desenvolvimento capitalista; a construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e à produção do conhecimento de forma continuada; a política de educação profissional formulada para o Brasil (...) sua lógica confirma a afirmação feita no início do texto, de que na “sociedade do conhecimento” ela é para poucos.*

T36

Educ. Soc. v.21 n.71 Campinas jul. 2000

Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial

RESUMO: O objetivo desse texto é registrar reflexões que permitam uma maior compreensão do conceito de simbolização para introduzir a questão da constituição do sujeito simbólico, comprometido pela deficiência mental. As reflexões passam por encontros com diferentes autores, de áreas diversas do conhecimento, com a intenção de marcar a escolha da perspectiva histórico-cultural como a que melhor responde às interrogações sobre o ser humano capaz de dar significado ao mundo, mesmo quando impedido por problemas orgânicos. São fundamentais as contribuições de Vigotski e Bakhtin que concebem o homem como ser que significa e se constitui nas relações concretas de vida.

Palavras-chave: Deficiência mental, sujeito simbólico, semiótica, práticas educativas

O texto 36 relaciona o conhecimento às práticas educativas (metodologia) voltadas para a Educação Especial, como nos trechos a seguir: *alguns conhecimentos sobre os processos cognitivos mediados pelos processos de simbolização na constituição do sujeito; avanços na construção de conhecimentos dos diferentes campos do saber, tais como a psicologia e a pedagogia; pesquisadores dessas áreas de conhecimento esclareçam pontos fundamentais sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com comprometimentos graves; a narrativa, o gesto e o desenho articulam-se compondo novos saberes.*

T37

Educ. Soc. v.21 n.72 Campinas ago. 2000

Procurando outros paradigmas para a educação

RESUMO: Este artigo, inspirado nas propostas de Deleuze e Guattari, faz uma análise das práticas educacionais pautadas no paradigma cientificista. Propõe outras direções de sentido e um redimensionamento da educação com base no paradigma ético/estético/político trazendo a proposta das "Árvores do Conhecimento" de M. Authier e P. Levy como uma possibilidade de se construir comunidades de conhecimento, recusando os especialismos.

Palavras-chave: Subjetividade, micropolítica, práticas educacionais

O texto 37 analisa as práticas educacionais e critica a escola e o conhecimento ali trabalhado pedagogicamente:

Na nossa sociedade é a escola que evidencia o espaço do saber e confere aos indivíduos uma certa “identidade cognitiva”. Entretanto, a forma como isso se faz, segundo os autores, exclui os saberes da vida, definindo, *a priori*, os conhecimentos considerados importantes para o sujeito e para a sociedade. Os saberes da vida não conferem diplomas, não são legitimados. Em lugar da busca, da invenção, persegue-se a certeza, a validação do saber, reificando-se conhecimentos e produzindo especialismos.

Para resolver esse problema epistemológico, T37 propõe uma metodologia que tem como paradigma as “árvores do conhecimento”, como evidenciam as expressões: *esse método de conhecimento não se baseia em hierarquias, mas em conexões; recusando o discurso da competência e da “qualidade total”, persegue o objetivo de inventar outras formas de produção de conhecimento; “as árvores do conhecimento” constituem-se numa outra forma de gestão dos saberes e de economia do conhecimento; “as árvores do conhecimento” têm como finalidade cartografar os saberes dos diferentes grupos, viabilizando a construção desses saberes e dando-lhes visibilidade; o princípio das árvores do conhecimento: a abertura essencial e a dimensão coletiva do saber; as árvores do conhecimento é uma proposta fundada em princípios de auto-organização, de democracia e de troca nas relações de saber; comunidades de saber, cada indivíduo é considerado uma singularidade; redefinindo os grupos humanos como comunidades de conhecimento e aprendizagem mútua; ao se organizarem nas comunidades de saber, os indivíduos trazem os saberes até então adquiridos e seus desejos de aprendizagem; uma comunidade de saber está atravessada pela diversidade social.*

Além desses aspectos, T37 também aborda um conhecimento relacionado a valores éticos, percebido nos trechos: *apoiados numa ética em que os saberes são construídos nas práticas; redimensionar o trabalho da escola e de outros espaços do saber, privilegiando uma outra ética para os processos educacionais; reunificar enfim a árvore do conhecimento à árvore da vida.*

T38

Educ. Soc. v.21 n.72 Campinas ago. 2000

A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação

RESUMO: A formação contínua de professores em Portugal, regulada em vários dispositivos legais, pretende favorecer dinâmicas de actualização e aprofundamento do conhecimento necessário para o exercício da profissão docente, bem como desenvolver intervenções inovadoras nos contextos de desempenho profissional. Procuramos neste texto, com base no enquadramento legal e conceptual da formação contínua de professores e dos modelos de formação, produzir uma reflexão sobre as práticas e discutir o papel e a importância da reflexão para o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação contínua de professores, reflexão, desenvolvimento profissional e pessoal.

A formação continuada de professores e suas práticas pedagógicas são temas do texto 38, que faz algumas afirmações sobre a formação contínua e sua relação com o conhecimento, como, por exemplo: *aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais; a formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor; desenvolver a partilha de experiências, dinâmicas reflexivas e a construção de conhecimento; importância que a reflexão tem na prática profissional, na construção de saberes, na estruturação das identidades profissionais e no desenvolvimento profissional; abrindo espaço à construção de conhecimentos, tanto nos modelos educativos como nos de formação; reflexão sobre a ação e análise, numa lógica de desestruturação-reestruturação e construção de saberes, que reabilitem uma epistemologia da prática ou o conhecimento; sinergias que articulam o conhecimento não-formal, experiencial com o conhecimento formal, numa lógica interativa em que a ação, a investigação e a formação estão presentes.*

No que se refere ao conhecimento vivenciado no exercício do magistério, a palavra *saber*, em T38, ficou em destaque, como se observa nas seguintes ocorrências: *três dimensões fundamentais: a do saber (conhecimentos específicos), a do saber fazer (desempenho profissional, atitudes perante o ato educativo) e a do saber ser e saber tornar-se (relações interpessoais, autopercepção, motivações, expectativas); competências científicas: implicam o conhecimento científico e o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade; competências pedagógicas: referem-se ao saber operacionalizar (saber fazer) os conhecimentos tendo em conta os destinatários, os alunos, os contextos, os recursos, seleccionando as metodologias e as estratégias mais adequadas; competências pessoais: diretamente relacionadas com o desenvolvimento intra e interpessoal do professor, com o saber ser, saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal; estabelecendo uma ligação estreita entre o ser e o fazer, o ser e o saber.*

T39

Educ. Soc. v.21 n.73 Campinas dez. 2000

Currículo, universalismo e relativismo: Uma discussão com Jean-Claude Forquin

RESUMO: O texto discute a conferência do professor Jean-Claude Forquin, proferida em 17 de junho de 1997, por ocasião do seminário internacional comemorativo dos 25 anos dos cursos de pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Questiono, sobretudo, a argumentação desenvolvida pelo conferencista em favor de um currículo no qual as "ciências" deveriam figurar como a representação da universalidade do conhecimento, enquanto outras disciplinas, menos "exatas" e mais "culturais", apareceriam como a expressão da relatividade epistemológica. Apresento, em contraposição, uma posição que vê ambos os "tipos" de conhecimento como construções sociais e culturais, sujeitos, igualmente, ao questionamento e à crítica.

Palavras-chave: Universalidade, relativismo, currículo, cultura, multiculturalismo

As reflexões epistemológicas apresentadas no texto 39 estão relacionadas às questões curriculares e ao universalismo e relativismo do conhecimento, apontados a partir da crítica à palestra de Jean-Claude Forquin. Esses elementos aparecem da seguinte forma: *o relativismo epistemológico estaria relacionado aos “saberes estritos”, enquanto o relativismo cultural estaria ligado a valores estéticos, atitudes morais e sociais; um relativismo epistemológico, dizendo respeito ao saber propriamente dito, não seria aceitável; a cultura escolar seria universalizante porque baseada em competências e saberes gerais, organizadores e integradores; Forquin não entra em detalhes sobre quais seriam esses saberes gerais, fica difícil discutir sua pretensa universalidade; Forquin mistura saberes e competências; no caso dos saberes e conhecimento, dada a complexidade e a diversidade da sociedade e do conhecimento, hoje, fica difícil decidir quais conhecimentos e saberes teriam essa propriedade de “generalidade” advogada por Forquin; acirradas disputas por autoridade e legitimidade no campo do conhecimento, da ciência, da cultura, sob quais critérios se decidiria quais saberes seriam suficientemente gerais; são universais os valores, os critérios, os saberes daquele que enuncia, daquele que pronuncia o universalismo.*

T40

Educ. Soc. v.21 n.73 Campinas dez. 2000

Teoria Crítica e teorias educacionais: Uma análise do discurso sobre educação

RESUMO: Este artigo visa apresentar algumas reflexões sobre sociedade e educação pensadas a partir da Teoria Crítica que, especialmente, no pensamento de T. W. Adorno, postula a interpretação e a transformação da sociedade e do conhecimento por ela produzido como premissa básica de uma educação emancipatória. A crítica ao positivismo, a constatação das antinomias entre cultura e administração são instrumentos para a análise do construtivismo, da discussão sobre democratização do ensino e das formulações que estabelecem ligações imediatas entre relações interpessoais e democracia.

Palavras-chave: Teoria Crítica, educação, sociologia da educação, democratização do ensino, crítica ao positivismo

A partir da Teoria Crítica, o texto 40 reflete sobre o conhecimento e a educação escolar. Com base no pensamento de Adorno, algumas questões teóricas e metodológicas são analisadas, como mostram as afirmações: *esforço pedagógico, no sentido de veicular um conhecimento preestabelecido de forma também preestabelecida conforme o “nível” sociocognitivo dos alunos, está mais a serviço da amputação do pensamento do que de seu desenvolvimento; o professor tem se tornado mais e mais um vendedor de conhecimentos; se conhecimento é poder, os dois termos desta equação lhe são negados; é evidente que isso não decorre tão-somente da relação professor-alunos, mas da nossa relação com um conhecimento que visa mais domesticar que emancipar; resistindo aos preceitos pretensamente racionais de utilidade e eficiência, a escola pode produzir um conhecimento outro que reflita sobre o mundo totalmente administrado; ao escamotear a presença do*

corpóreo, tanto a metafísica quanto a teoria do conhecimento tradicional deixam escapar o momento da transformação; o conhecimento a ser construído ou por algoritmos ou por jogos diz respeito antes a uma apropriação de um saber que não visa a construção, mas a instrumentalização; aprender aritmética tanto de uma forma como da outra não é construir conhecimento, é se apropriar dele de maneira mais ou menos eficiente.

E, para resolver os problemas apontados, T40 aponta para mudanças pedagógicas em relação ao conhecimento escolar com característica político-valorativa, como se observa nas expressões: *transformação efetiva na educação requer a formulação de um conhecimento crítico articulado a uma experiência que possa romper com a ética conformista do positivismo; pensar a transformação e construção do conhecimento é possível sem pensar a teoria do conhecimento aprisionada nos moldes positivistas?; não pretende, no nosso entender, invalidar o saber científico, mas propor uma teoria do conhecimento que possa diferenciar-se de uma teoria da ciência, preocupando-se não somente com o aperfeiçoamento metodológico; para a construção do conhecimento lógico-matemático é necessário o respeito à criação; para Adorno, o conhecimento se dá numa rede entrelaçada de juízos, intuições, inerções, autocorreções, antecipações e exageros; é possível produzir um conhecimento que rompa com a tautologia em que o pensamento ora se encontra; possibilidade de um pensamento que rompa com um saber que se apropria da existência e a perpetua como um esquema é o desafio da nossa época.*

T41

Educ. Soc. v.22 n.74 Campinas abr. 2001

Professores: entre saberes e práticas

RESUMO: A relação dos professores com os saberes que ensinam, constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional, tem merecido pouca atenção de pesquisadores em educação. O objetivo deste artigo é discutir as possibilidades teóricas provenientes da articulação das categorias de análise "saber docente" e "conhecimento escolar" para a pesquisa das relações dos professores com os saberes que ensinam, categorias essas que levam em conta a especificidade da ação educativa e contribuem para o desenvolvimento de uma epistemologia da prática docente, distinta daquela que fundamenta o conhecimento científico, possibilitando a realização de pesquisas que possam efetivamente enfrentar os desafios apresentados com instrumental teórico apropriado.

Palavras-chave: saberes docentes, formação de professores, saberes escolares.

O texto 41, ao abordar os saberes, conhecimentos e práticas dos professores, trabalha tanto as questões epistemológicas quanto as metodológicas, mas com destaque para as ações refletidas e críticas, como pode ser observado na presença das palavras *saber* e *saberes*, que somam 171 ocorrências, frente às 78 vezes em que aparecem, ao todo as palavras *conhecimento* e *conhecimentos*.

No que diz respeito ao saber escolar, destacam-se os seguintes trechos de T41.: *diferenciação entre os saberes; a passagem do saber sábio, de referência ou científico, ao saber ensinado; o conceito de transposição didática é questionado por estudiosos da didática de outras disciplinas escolares que contestam o fato do saber sábio ser a única referência/fonte para o saber ensinado; necessidade de se considerar os saberes da prática social, além do saber sábio; existem saberes ligados às práticas sociais e lingüísticas que não pertencem ao saber acadêmico elaborado pela comunidade científica e que fazem parte da elaboração do saber escolar; visão do saber escolar como molecular, certo, factual, categorial e privilegiado; a categoria “conhecimento escolar”, referida como aquela que designa um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado mas diferente do saber científico de referência.*

No que concerne ao saber docente: *complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão; saberes que os professores mobilizam quando ensinam; o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado, constituindo-se em uma amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência; os saberes da experiência são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio; incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser; os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido; diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores dominam, configurando uma epistemologia própria.*

Quanto aos tipos de conhecimento escolar: *conhecimento pedagógico dos conteúdos; conhecimento curricular; conhecimento proposicional, que é aquele relativo à investigação didática; conhecimento de casos relativo ao conhecimento de eventos específicos, exemplos que auxiliam a compreensão da teoria; conhecimento estratégico, que diz respeito a como agir em situações dilemáticas, contraditórias, onde princípios contradizem máximas e/ou normas; conhecimentos utilizados e criados na atividade docente.*

E no que tange à relação entre saberes e práticas: *a questão da sua relação com o conhecimento científico; paradigma que torna o conhecimento coerente para ser ensinado e*

que é resultado de injunções didáticas e axiológicas; epistemologia da prática relativos à mobilização dos saberes e competências que são ensinados e desenvolvidos nas escolas.

T42

Educ. Soc. v.22 n.74 Campinas abr. 2001

Educação e participação dos atores sociais no desenvolvimento de modelo de gestão do lixo em zona rural em minas gerais

RESUMO: Este trabalho relata o envolvimento dos atores sociais (professores, alunos e moradores) de uma localidade rural do Estado de Minas Gerais no desenvolvimento de um modelo de gestão participativa do lixo. Trata-se de uma experiência de educação e gestão ambiental que inclui: (a) levantamento das representações e do imaginário sobre o lixo; (b) pesquisa sobre o lixo da localidade e (c) elaboração participativa de um modelo de gestão do lixo. Pode-se situar os resultados da educação e gestão ambiental em três níveis: em primeiro lugar, das modificações físicas ligadas à limpeza da cidade; em segundo, da construção de um novo referencial de relação dos professores e alunos com o conhecimento e, em terceiro, da mudança de postura com relação aos ambientes. Por meio de depoimentos dos professores, relatos, desenhos, mapas cognitivos dos alunos e observações das modificações físicas ligadas à limpeza da localidade, constata-se que o modelo de educação ambiental, ao articular simultaneamente instrumentos analíticos, que envolvem pesquisa e conhecimento da problemática estudada e produtores de subjetividade, cuja ênfase situa-se na relação com o ambiente nos planos figurativo e simbólico, pode favorecer aos indivíduos a criação de espaços de autonomia que lhes permitem agir como sujeitos em seus ambientes.

Palavras-chave: educação, gestão ambiental, lixo.

Os aspectos metodológicos e valorativos abordados no texto 42 envolvem a construção do conhecimento a partir da educação ambiental, como evidenciam as afirmações: *investir, metodologicamente falando, na articulação entre dois dispositivos de natureza distintas, os dispositivos analíticos que envolvem a pesquisa e conhecimento da problemática; transformar todo este acervo de conhecimentos e experiências em argumentos e ações, pois o cerne do trabalho de educação e gestão ambiental situa-se entre a força do pensar e a força do fazer; uma aula diferente das que usualmente ocorrem dentro da escola, pois nela os processos interlocutivos eram mediados não só pelos conhecimentos prontos presentes no livro-texto, mas, sobretudo, pelos conhecimentos construídos pelos alunos; inserido num campo mais pedagógico, refere-se à construção de um novo referencial de relação dos professores e alunos com o conhecimento, com o registro escrito e com a fala; a educação e gestão ambiental permitem que os alunos produzam significados e percebam que o conhecimento não é algo acabado, fato que vem auxiliar na superação dos tão falados estereótipos das produções escolares.*

T43

Educ. Soc. v.22 n.74 Campinas abr. 2001

Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo

RESUMO: O objetivo deste artigo é contribuir para a reflexão sobre a formação do professor de educação infantil na atualidade. Para tanto parte-se de uma revisão da bibliografia, que tem alertado para as interfaces do neoliberalismo e do pós-modernismo com as políticas educacionais e, em especial, as políticas de formação de professores. São analisados, enquanto norteadores da implementação do

ideário neoliberal no campo da formação de professores da educação infantil, os documentos produzidos pelo MEC como Referências tanto para a formação de professores como para delimitar conhecimentos a serem trabalhados na educação de 0 a 6. Conclui-se que as tendências deste processo são o aligeiramento da formação de professores, a gradativa perda de controle dos mesmos sobre seu exercício profissional e a transformação das salas de educação infantil em laboratórios de implementação dos ideários pedagógicos, afinados com o neoliberalismo e o pós-modernismo.

Palavras-chave: Educação infantil, formação de professores, neoliberalismo, pós-modernismo, políticas educacionais.

No texto 43, o conhecimento aparece relacionado à formação de professores para a Educação Infantil e às mudanças da política educacional, que estão num contexto em que o conhecimento escolar sofre a influência do capital neoliberal e globlizante, como, por exemplo, nos trechos: *o pós-industrial, pós-moderno, sociedade do conhecimento, alicerçam e decretam o fim da razão e da história em nossa sociedade, apontando a globalização advinda das políticas neoliberais como a única e definitiva saída para todos os problemas sociais e econômicos contemporâneos; Conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e sigam aprendendo; capacidade que a escola deve desenvolver no indivíduo de "aprender a aprender", onde o processo de aprendizagem passa pela ação e a escolha dos conhecimentos, pela sua utilização direta na vida cotidiana do indivíduo; retira-se da aprendizagem o conteúdo que fica reduzido a informações, instrumentalização das ações posteriores, emergindo um saber imediato e utilitário, além da inclusão do princípio básico da flexibilidade, capaz de torná-lo um sujeito adaptável ao mercado; cabe à escola apenas ensinar os alunos a buscarem e selecionarem informações e o conhecimento que seja do seu interesse.*

As críticas em relação às questões metodológicas continuam: *melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a forma inicial e estimulando as modalidades a distância); o livro didático e os manuais passam a ser indispensáveis no currículo, que deve ter os mesmos como apoio e fonte de conhecimento para os professores; reforçar o conceito do aprender fazendo, à medida que reconhece um conhecimento na ação que orienta boa parte das atividades do professor; da experiência prática do exercício profissional e se expressa em um saber fazer; valorização do conhecimento produzido no cotidiano do professor, o conhecimento advindo de sua prática.*

E, quanto às mudanças provocadas pela política educacional, destacam-se as afirmações: *os conceitos pós-modernos de conhecimento particularizado, em detrimento da totalidade; a formação inicial realizada sem o mínimo de condições e conhecimentos*

necessários ao trabalho docente; retrocessos em relação ao conhecimento atingido até hoje a respeito da educação de crianças menores de 6 anos; a Pedagogia, campo de conhecimento para se alicerçar uma orientação curricular, cede lugar a um psicologismo simplista, de cunho cognitivista.

E, para melhor exemplificar as conexões com o conhecimento estabelecidas em T43, seguem os trechos abaixo:

Retira-se definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que esta se reduz a meras informações; o professor passa a ser o balconista da pedagogia *fast food*, que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas.

(...) o esvaziamento do conhecimento na escola, vendendo a falsa idéia de que o respeito a uma pseudo-diversidade cultural e a redução da educação escolar ao aprender a aprender garantiriam ao aluno a capacidade de construir seu próprio conhecimento no contato com os "modernos" meios de circulação de informações.

Temos a nossa frente um kit desastroso constituído pelo neoliberalismo e que vem travestido de modernidade e progresso, através do aprender a aprender e que está sendo vendido para o professor com a garantia de que, comprando, ele ganhará grátis um novo estatuto profissional e mais liberdade para seu trabalho, ao ser considerado como capaz de refletir sobre sua prática e a partir dela produzir conhecimentos.

T44

Educ. Soc. v.22 n.75 Campinas ago. 2001

Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil

RESUMO: Este trabalho procura contribuir para o debate acerca do atual processo de reconfiguração da educação superior no Brasil, destacando os elementos centrais que estruturam a política de currículo para os cursos de graduação. Tal política articula a reforma curricular com as alterações no mundo do trabalho provocadas pela reestruturação produtiva, interferindo diretamente na esfera da produção do conhecimento e da formação profissional. Promover a adaptação curricular sobre esta ótica significa, em grande parte, fazer o jogo da educação superior privada mercantil, privilegiando o desenvolvimento de competências específicas ao invés do domínio da "inteligência de um processo". Significa, ainda, deixar em segundo plano a questão dos efeitos da modernização tecnológica capitalista no mundo do trabalho e na vida social.

Palavras-chave: Política Educacional; Reforma curricular; Reestruturação Produtiva; Formação Profissional.

As mudanças na economia e no mundo do trabalho provocam alterações na política educacional, como mostra o texto 44, ao analisar a reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil para atender as demandas do mercado de trabalho. É o que se vê, por exemplo, nas passagens:

(...) a política de currículo para os cursos de graduação em formulação no país em sua articulação com as alterações no mundo do trabalho, ocasionadas pela reestruturação produtiva, que interferem diretamente na esfera da produção do conhecimento e da formação profissional.

Dentre os processos sociais e as polêmicas contemporâneas destacam-se, atualmente, aquelas envolvendo a problemática do conhecimento e da formação profissional face ao processo de reestruturação produtiva do capitalismo global.

Portanto, nesta ótica empresarial, verifica-se que grande parte das vantagens está associada à qualificação dos recursos humanos e à qualidade dos conhecimentos produzidos. Por isso, a questão da formação e da produção do conhecimento passaram a ser de fundamental interesse das empresas, especialmente das transnacionais.

Tal organização vem sendo alcançada, em especial, através do acesso e controle da informação, mercadoria valiosa, especialmente na propagação do consumo e desenvolvimento de atividades no sistema financeiro global; do acesso e controle do conhecimento científico e técnico, de importância vital na luta competitiva. O conhecimento tornou-se também mercadoria-chave no estabelecimento de vantagem competitiva e, por isso, vem sofrendo processos mais acentuados de subordinação ao capital.

T45

Educ. Soc. v.22 n.75 Campinas ago. 2001

Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais

RESUMO: O ensaio começa por examinar as estatísticas nacionais e internacionais como campo de produção e reprodução culturais preocupado com a administração social da liberdade do indivíduo. Esta administração social apresenta duas facetas, pois, ao tornar o mundo inteligível e calculável para intervenções políticas e sociais, ela acarreta um efeito secundário. De fato, a administração social permite não apenas realizar intervenções imediatas ou futuras nas vidas de seres humanos individuais, como também faz com que as mudanças nas condições das pessoas produzam alterações no tipo de pessoas que são. Nesta última perspectiva, os relatórios estatísticos nacionais e internacionais de estatísticas educacionais são enfocados como fabricações de categorias de pessoas. Fabricações que levam a considerar o conhecimento estatístico como uma ficção, no sentido de que suas categorias não passam de representações elaboradas para identificar e ordenar relações, visando um planejamento social, como acontece com classificações como emprego/desemprego, 'de risco', etnicidade e minorias. Ademais, essas fabricações também constroem biografias ligadas a ações individuais e participação. Este ensaio examina: (1) Os argumentos contemporâneos que enfocam as estatísticas como uma função de resolução de problemas do Estado moderno. (2) As estatísticas são então consideradas historicamente como integrando regras e padrões de razão particulares ligados à administração pelo Estado de populações em nome da liberdade. Tal administração envolve a 'contenção do acaso' ao tornar os objetos do mundo inteligíveis e calculáveis para as políticas. (3) A terceira seção busca mostrar como as categorias e grandezas de números constroem uma causalidade prática de desvio ligada aos tipos de pessoas e biografias sobre os quais os planejadores sociais devem agir. (4) Finalmente, a noção de 'de risco', encontrada em relatórios políticos e estatísticos recentes, é explorada como integrando um conjunto particular de regras de raciocínio produtoras de biografias que incluem e excluem ao mesmo tempo. A finalidade da nossa investigação, entretanto, é outra: trata de examinar o sistema de razão no qual circulam os discursos estatísticos e de tornar aparente a dualidade do conhecimento sobre educação no governo da inclusão/exclusão sociais. As regras utilizadas para ampliar a inclusão são, ao mesmo tempo, regras de normalidade e divisões, que implicam a construção de sistemas que tanto excluem como incluem.

Palavras-chave: Sistemas de Razão; Estatísticas; Governo Educacional; Exclusão; Inclusão; Política; Mudanças.

O texto 45 fala sobre o conhecimento relacionado à produção e utilização valorativa das estatísticas educacionais e as políticas públicas a elas vinculadas, como evidenciam os seguintes exemplos: *o conhecimento da estatística é uma ficção, pois as categorias não são reais, mas representações elaboradas para identificar e ordenar relações e permitir planejamentos sociais; a estatística é uma modalidade chave para a produção de conhecimento necessário para governar; função recursiva das estatísticas, estas estabelecem também uma relação entre poder e conhecimento; diferentemente do conhecimento etnográfico que busca apresentar a “alteridade” em sua unicidade, o conhecimento estatístico transforma a “alteridade” em diferenças que se tornam comparáveis e*

mensuráveis; a classificação em tipos de classes humanas funciona como uma idéia sem conhecimento; a categoria também cria uma classe humana que se mobiliza sob a ação de peritos que determinam e transformam um conhecimento num contexto social particular; o conhecimento enquanto prática de governo que inscreve distinções e divisões (classes de pessoas) oferece uma maneira de entender as relações entre educação, governança e inclusão e exclusão; os números são uma característica essencial do novo conhecimento positivo da economia política, da sociologia, da saúde pública, da medicina, da psicologia e assim por diante; números conferem certeza aos modos em que se espera que as pessoas apliquem e se beneficiem da ciência e do conhecimento técnico.

T46

Educ. Soc. v.22 n.75 Campinas ago. 2001

Recuperar una visión utópica (entrevista com o prof. dr. hugo zemelman)

RESUMO: Esta entrevista foi concedida pelo Prof. Hugo Zemelman, em 23 de setembro de 1993, quando, na qualidade de Professor Visitante, ele ministrou a disciplina "Os horizontes da razão e a produção do conhecimento" no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense. A preocupação das entrevistadoras foi conhecer seu pensamento diante dos problemas postos pelo presente e pelo futuro de um mundo altamente tecnologizado e socialmente em desestruturação.

Palavras-chave: Razão; Visão Utópica; Liberdade; Latino-americano; Futuro.

As questões valorativas voltam a aparecer no texto 46, como pode ser nos trechos:

En el ámbito estricto de quienes están preocupados en construir un conocimiento que tenga un sentido de recuperación de la dignidad humana no puede ser ajeno en ese esfuerzo la recuperación de un sentido fundamental del conocimiento, como es el de vislumbrar un futuro posible (...).

(...) Un discurso que continúe atado a ciertas lógicas de pensar muy deterministas y muy mecánicas no ayuda, por mucho que profundice en el conocimiento de la realidad, a recuperar un sentido emancipatorio porque carece de utopia (...)

Esa exigencia de futuro es una exigencia valórica, axiológica, supone una visión de futuro, pero hemos perdido la visión de futuro. No se trata tampoco de una escatología, se trata más bien de colocarse en la postura desde una visión de futuro que nos permita leer la realidad que nos está en este momento condicionando, dándole, por lo tanto, no sólo al conocimiento que construyamos, sino a la propia práctica del sujeto, un sentido que trascienda las circunstancias más inmediatas.

T47

Educ. Soc. v.22 n.76 Campinas out. 2001

Educação: da formação humana à construção do sujeito ético

RESUMO: Este texto elabora uma crítica e uma proposição em torno da questão educacional. A crítica denuncia a consensual concepção que atribui aos processos escolares atuais os fins e meios de toda a Educação. Acentua que tal concepção articula a visão pragmática e utilitária predominante na ordem política e social do mundo moderno ao papel atribuído à educação escolar de preparar os educandos para o exercício da cidadania. Examina ainda - e recusa - a estreita relação que destina o atributo de cidadão aos indivíduos que se apossam dos conhecimentos e habilidades considerados necessários para que se integrem como força eficiente nos setores produtivos. O texto reconhece que o acesso a conhecimentos e habilidades constitui parte do processo de formação humana, mas não deve ser confundido com a totalidade do processo. Em seu aspectoproposicional, o texto põe em evidência a concepção de que a Educação é o processo integral de formação humana, pois cada ser humano ao nascer, necessita receber uma nova condição para poder existir no mundo da cultura. Esse processo inclui a aquisição de produtos que fazem parte da herança civilizatória e que concorreram para que os limites da natureza sejam transpostos. Entre eles se colocam os conhecimentos racionais que

promoveram o desenvolvimento científico e cultural da humanidade, e a consciência de que o ser humano é o próprio produtor das condições de reprodução de sua vida e das formas sociais de sua organização e devem ser orientadas pelos princípios da solidariedade, do reconhecimento do valor das individualidades, respeito às diferenças, e pela disciplina das vontades. O Ser Humano, por não receber qualquer determinação por natureza, pode construir o seu modo de vida tendo por base a liberdade da vontade, a autonomia para organizar os modos de existência e a responsabilidade pela direção de suas ações essa característica do ser humano constitui o fundamento da formação do sujeito ético. Este deve ser o objetivo fundamental da Educação, ao qual devem ser submetidas toda e qualquer prática educativa, aí incluídas as escolares. Por último o texto discorre sobre o que o autor acredita ser o futuro da Escola. Na medida em que a ela vai se tornando o mais legítimo espaço na sociedade moderna para realizar a educação das crianças e dos adolescentes, ela terá de se transformar para recepcionar essa função que lhe caberá por injunção social: a de ser, não apenas, o lugar da escolarização, mas, sobretudo o da formação humana e o da formação do sujeito ético.

Palavras-chave: Educação e formação humana; Educação e sujeito ético; Autonomia e educação; Educação e liberdade; Educação *versus* escolarização.

A relação do conhecimento com valores éticos na educação escolar é o tema do texto 47, como mostram as seguintes evidências: *uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida dos indivíduos se realiza; a aquisição de conhecimentos e a sua utilização prática na forma de habilidades tornaram-se, ao longo dos últimos dois séculos, nos fins e meios para todas as atividades educacionais; podemos desconfiar de que o domínio de conhecimentos e de habilidades não garante o desenvolvimento humanitário nos educandos; a concepção de formação foi reduzida ao plano dos domínios dos conhecimentos; a transmissão, a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades têm sido destacados e constituídos em núcleo central da Educação, os processos de escolarização têm colonizado a Educação; a Escola deverá exercer o tradicional papel das famílias, das comunidades, da Igreja, e ainda, o que lhe era próprio: desenvolver conhecimentos e habilidades, ela deverá se ocupar com a formação integral do ser humano e terá como missão suprema a formação do sujeito ético.*

T48

Educ. Soc. v.22 n.77 Campinas dez. 2001

Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica

RESUMO: O texto apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica acerca da reestruturação produtiva no Brasil, abrangendo as mais diversas áreas do conhecimento correlatas – sociologia do trabalho, economia do trabalho, economia política, administração de empresas, educação e trabalho, engenharia. Com esta base, procura apreender, apesar de todos os limites, como vem se conformando tal fenômeno neste país e aponta que, no contexto do novo padrão de acumulação de capital, sua principal característica é a intensificação da exploração sobre a força de trabalho. Ao mesmo tempo, empreende uma análise crítica da referida bibliografia, buscando indicar seus limites explicativos.

Palavras-chave: Reestruturação produtiva; Novo padrão de acumulação; Degradação do trabalho; Intensificação da exploração; Revisão bibliográfica.

O texto 48 fala da reestruturação produtiva no Brasil, das mudanças na área econômica. A palavra *conhecimento* ocorre apenas três vezes no texto e está associada à área do conhecimento científico, aparecendo da seguinte forma: *diversas áreas do conhecimento*

correlatas; representatividade das várias áreas do conhecimento; complexidade intrínseca do objeto de conhecimento.

T49

Educ. Soc. v.23 n.78 Campinas abr. 2002

Trabalhando e aprendendo: adquirindo qualificação em uma indústria de refino de petróleo

RESUMO: O estudo de que trata o presente artigo tem seu foco na análise dos processos de aquisição da qualificação de trabalhadores num segmento da indústria – o complexo petróleo-petroquímica. Para isso, a pesquisa procura identificar os *loci* de aquisição da qualificação dos operadores de três unidades de processamento de petróleo, distintas entre si por suas idades tecnológicas e importância no processo produtivo do setor da Refinaria a que pertencem. Os resultados da pesquisa indicam que, embora as influências sociais e os conhecimentos adquiridos no processo de escolarização geral e profissional sejam importantes fatores na aquisição da qualificação, o local de trabalho sobressai como instância principal na qualificação dos operadores de processo, independentemente da unidade investigada.

Palavras-chave: Educação. Processos de qualificação. Aquisição. Trabalhadores industriais.

A construção de conhecimento visando a qualificação profissional é o que se analisa no texto 49, que primeiro trata das questões que envolvem o processo de aquisição desses saberes, como evidenciam alguns trechos: *a experiência é uma aquisição de saberes que se realiza em cada situação de vida social, em que se constroem conhecimentos e habilidades correspondentes; o conhecimento é sempre construção e reconstrução; o saber e o conhecimento como um processo interativo; comunicação de saberes que se constroem de maneira compartilhada e contínua; comunicação professor/aluno contém elementos formais do saber, mas é igualmente certo que contém atitudes inventivas que projetam novos conhecimentos adquiridos nas experiências vividas no interior da escola, na articulação teoria/prática; fica muito claro que se exigem desses profissionais mais conhecimentos que os adquiridos na escola – técnica ou propedêutica –, o que, todavia, não significa que esses conhecimentos não possam ter sido parcialmente adquiridos no sistema escolar.*

T49 destaca a dinâmica da produção de conhecimento e seus estágios epistemológicos : *conhecimento/saber tácito – explícito – tácito; socialização de experiências em torno de modernas tecnologias; externalização nas políticas de gestão pelo envolvimento; combinação com sistematização de conceitos em um sistema de conhecimentos na gestão e organização do trabalho; internalização do conhecimento pelo registro das normas e dos procedimentos.*

T50

Educ. Soc. v.23 n.79 Campinas ago. 2002

As pesquisas denominadas "estado da arte"

RESUMO: Nos últimos quinze anos, no Brasil e em outros países, tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação "estado da arte" ou "estado do conhecimento". Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que

formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Neste artigo levanto e tento responder as seguintes questões: seria possível fazer um esforço de interrogar a história a produção acadêmica sobre determinada área do conhecimento, optando por ler apenas dados bibliográficos e resumos dos trabalhos? O que significa ler esse lugar (catálogos), instituição de divulgação dos trabalhos, tomando-o como fonte documental para um mapeamento da produção acadêmica, em pesquisas denominadas "estado da arte"?

Palavras-chave: Estado da arte. Mapeamento. Produção acadêmica.

Ao abordar determinado tipo de pesquisa, o texto 50 analisa os aspectos epistemológicos, como pode ser observado nas expressões: *pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”; produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento; campo de produção de um conhecimento; aspectos significativos do debate sobre determinada área de conhecimento, em um determinado período.*

T51

Educ. Soc. v.23 n.80 Campinas set. 2002

PNE: plano nacional de educação ou carta de intenção?

RESUMO: O artigo relata e discute as várias instâncias e etapas que deram vida ao Plano Nacional de Educação, enfim aprovado em 9 de janeiro de 2001 pelo presidente da República, com nove textos. Tecendo uma comparação entre a proposta inicial, elaborada em 1998 por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos, entre outros, nos congressos nacionais de educação, e o texto final aprovado pelo parlamento, os autores mostram como os interesses imediatos do governo, majoritário no Congresso, acabaram desfigurando o projeto originário da sociedade, reduzindo-o a uma carta de intenções. Com base nesta análise, os autores concluem que a luta por um "verdadeiro" PNE continua na ordem do dia, exigindo a articulação dos movimentos sociais, o conhecimento detalhado da realidade e a disputa global de propostas e projetos.

Palavras-chave: Estado. Governo. Sociedade. Política educacional. Educação pública.

No texto 51, o conhecimento aparece em função das mudanças da política educacional, mas apenas em uma ocorrência, no final de T51, no trecho:

(...) A articulação dos movimentos sociais, o conhecimento detalhado da realidade e a disputa global de propostas e projetos parecem ser o caminho mais proffcuo para a continuidade da luta por uma escola pública, gratuita, democrática e de qualidade social para todos, no Brasil.

T52

Educ. Soc. v.23 n.80 Campinas set. 2002

Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização

RESUMO: Neste artigo, procura-se demonstrar que o processo de produção de um discurso curricular híbrido nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio tem por finalidade a inserção social no mundo produtivo. Tal finalidade limita a dimensão cultural da educação. Como exemplo da produção desse discurso híbrido, são analisadas as ambigüidades expressas pelo conceito de contextualização no conhecimento oficial. Essas ambigüidades são entendidas como ressignificando discursos curriculares acadêmicos. Defende-se neste artigo que tais ambigüidades são uma forma de se legitimar os parâmetros junto a diferentes grupos sociais. Tais idéias são desenvolvidas com base nos conceitos de recontextualização (Bernstein) e de hibridismo (Canclini).

Palavras-chave: Contextualização. Currículo. Ensino médio. Hibridismo. Recontextualização.

O texto 52 critica o conhecimento “oficial” a partir da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio, diante dos interesses dos setores produtivos. É o que se verifica nos trechos: *orienta a produção do conhecimento oficial – o conhecimento educacional construído e distribuído às instituições educacionais pelo Estado em sua atuação como campo recontextualizador pedagógico oficial; intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar; influência do discurso curricular oficial sobre a produção do conhecimento escolar; contextualizar os conhecimentos e as disciplinas no mundo produtivo; concepções de ensino contextualizado, relacionadas com a valorização dos saberes prévios dos alunos e dos saberes cotidianos, bem como relacionadas com o caráter produtivo do conhecimento escolar; uma proposta curricular que limita as possibilidades de superarmos o pensamento hegemônico definidor do conhecimento como mercadoria sem vínculos com as pessoas; um conhecimento considerado importante apenas quando é capaz de produzir vantagens e benefícios econômicos; não basta a aquisição do conhecimento, sendo mais importante o uso e a generalização do conhecimento em situações novas, ou seja, a transferência de conhecimento; tais competências visam formar um indivíduo que se auto-regula e mobiliza seus conhecimentos de acordo com as performances solicitadas pelo mercado de trabalho; uma proposta curricular que se insere nas políticas de conhecimento oficial, que visam à homogeneidade cultural e o controle acentuado da educação, com base em princípios de mercado, estabelecidas na atualidade em países que assumem políticas neoliberais.*

T53

Educ. Soc. v.23 n.81 Campinas dez. 2002

Redes de contacto sociales. ¿factor clave para la labor de investigacion universitaria?

RESUMEN: Dentro del ámbito de la labor universitaria, el nexo permanente entre docencia, investigación y difusión, constituye un factor de vital importancia. Bajo este prisma, un elemento fundamental para la formación permanente del personal académico es su compromiso con la realización de investigaciones, que contribuyan a generar nuevos conocimientos y a ampliar sus perspectivas de desarrollo. Siguiendo esta línea de razonamiento, este artículo examina el medio ambiente de investigación universitaria, específicamente, el tema de la vinculación o red de contactos de 19 investigadores, pertenecientes a diferentes áreas del conocimiento, con la sociedad circundante y el mundo de la investigación. Las bases teóricas del estudio se relacionan con dos niveles de análisis. El primero de naturaleza sociológica, se centra en la relación ciencia-sociedad. El segundo, de naturaleza psicológica, aborda aspectos que se refieren a la relación individuo-conocimiento. La perspectiva cualitativa, a través de una aproximación fenomenográfica, describe la metodología empleada en este estudio. Por ello, las percepciones del grupo de académicos participantes, fueron conocidas a través de entrevistas en profundidad. Los resultados revelan características de las redes de contacto, motivaciones que originan estos vínculos, estrategias relacionadas con su forma de construcción y de utilización, efectos en la labor de investigación. El estudio concluye con reflexiones finales, entre las que se destacan posibles proyectos para futuras investigaciones sobre el tema abordado.

Palabras claves: Educación superior. Ambientes de investigación. Redes de contacto. Vinculación. Producción científica.

As redes de contatos sociais e sua importância na produção do conhecimento são abordadas no texto 53, entre outros fatores que envolvem a produção científica. É o que mostram as afirmações: *integración del conocimiento en un proceso multidisciplinario, que incluye el quehacer científico, tecnológico, social y cultural, con el fin de ampliar sus perspectivas de desarrollo; un carácter evolutivo al conjunto de conocimientos acumulados por el hombre en íntima relación con el contexto histórico; el conocimiento es construido por el propio sujeto y no puede ser transmitido; es imposible saber lo que una persona conoce en su globalidad, solo se puede inferir de manera parcial; se hace indispensable la construcción de nuevos saberes, como producto de interacción, tal como lo plantea el Construccionismo; la necesidad de generar redes científicas con el objeto de potenciar la construcción del conocimiento científico y tecnológico; el investigar lo que ocurre con las redes de conocimiento, de intercambio de información, de colaboración entre compañeros, cooperación inter-escolar o inter-universitaria y su incidencia en los niveles de aprendizaje de los estudiantes.*

T54

Educ. Soc. v.24 n.83 Campinas ago. 2003

Adorno, arte e educação: negócio da arte como negação

RESUMO: O eixo temático desta investigação trata de compreender que a obra de arte corporifica na sua forma interna uma autonomia relativa com relação à realidade empírica sobre a qual se torna reflexão crítica. Ao se caracterizar como mediação com a realidade social que a produziu, a arte é por isso mesmo a sua negação. É esse princípio de negação determinada, em que se condensam na obra de arte as antinomias e os antagonismos como antíteses da sociedade enquanto problema de sua forma interna, o elemento ao qual Theodor W. Adorno atribui dimensão epistemológica. Nessa categoria do conhecimento assim concebida, pela perspectiva estética, a razão instrumental como práxis brutal da sobrevivência é concretamente questionada na sua forma restritiva de conhecimento.

Palavras-chave: Arte. Estética. Mediação. Negação. Razão instrumental.

O conhecimento, a arte e a educação estão articulados criticamente no texto 54 e envolvem questões econômicas e político-valorativas, como, por exemplo, nos trechos: *nessa categoria de conhecimento assim concebida, pela perspectiva estética, a razão instrumental como práxis brutal da sobrevivência é concretamente questionada na sua forma restritiva de conhecimento; Adorno, potencializa a arte como conhecimento crítico da sociedade; a estética, num sentido mais verdadeiro e conseqüente, tomado como uma categoria do conhecimento crítico da sociedade, não é apenas um conjunto axiomático de explicação do real.*

T55

Educ. Soc. v.24 n.84 Campinas set. 2003

Aliança estratégica ou estratégia hegemônica? Conservadorismo entre os desfavorecidos

RESUMO: Este artigo analisa um fenômeno em plena expansão – o crescimento de sentimentos aparentemente conservadores entre grupos desprivilegiados. Um excelente exemplo desse tipo de fatos

é o apoio estratégico a políticas neoliberais e neoconservadoras por parte de um grupo ativista afro-americano chamado de *Black Alliance for Educational Options* (BAEO – Aliança Negra para Opções Educativas). No cerne do meu estudo está uma preocupação com tudo o que está em jogo, para nós, caso formas direitistas de multiculturalismo consigam redefinir qual conhecimento e o conhecimento de quem tem mais valor e o que nossas políticas sociais e educacionais deveriam fazer. Afirmo que independentemente da posição de cada um quanto à sensatez das ações estratégicas da BAEO, este caso como um todo fornece um exemplo crucial da política de desarticulação e rearticulação e da maneira como movimentos sociais e alianças se formam e re-formam a partir das condições ideológicas e materiais da vida cotidiana, e das políticas de reapropriação discursiva. Assim, uma análise desses movimentos é importante tanto em termos do equilíbrio das forças envolvidas em reformas educacionais específicas, como também em termos de questões mais gerais a respeito dos processos de ação e transformação sociais. Entender grupos como a BAEO de modo crítico embora compreensivo pode nos ajudar a evitar o essencialismo e o reducionismo que invadem os trabalhos sociológicos críticos sobre o papel das lutas contra as políticas do estado. Isto pode fornecer uma visão mais matizada dos atores sociais e das possibilidades e limites de alianças estratégicas num tempo de modernização conservadora.

Palavras-chaves: Políticas de educação. Cheques-educação. Neoliberalismo. Raça.

No texto 55, o conhecimento está relacionado a determinados aspectos valorativos nas mudanças das políticas sócio-educativas, como percebe-se nas seguintes ocorrências: *os neoconservadores, tem uma visão edênica do passado e quer voltar à disciplina e ao conhecimento tradicional; se o multiculturalismo direitista conseguir redefinir qual conhecimento e o conhecimento de quem tem mais valor e o que nossas políticas sociais e educacionais deveriam fazer.*

T56

Educ. Soc. v.25 n.86 Campinas abr. 2004

Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII

RESUMO: O texto discute a trajetória das representações da infância do Século das Luzes (XVII), quando o humanismo originou mudanças na representação da infância, antes sacra e que então se torna real, e as do século XVIII, no qual uma infância idealizada esconde a rudeza da vida real das crianças da época, para afunilar este debate na produção iconográfica com objetivos pedagógicos. Da produção imagética proposta por Comenius ao que se fez a partir dele no século seguinte, destaca-se a permanência da idéia do uso da imagem como representação do real, de leitura e compreensão mais fáceis que o código escrito, sendo, portanto, uma ferramenta pedagógica útil. Ao mesmo tempo, discute-se o significado das mudanças operadas nas imagens como representativo de mudanças nos modos de pensar e de conceber o próprio conhecimento e seus processos de transmissão.

Palavras-chave: Infância. Produção iconográfica. Ferramenta pedagógica.

As representações iconográficas da educação de crianças é o contexto no qual o texto 56 analisa valorativamente o processo de ensino e o conhecimento escolar, como se evidencia nas seguintes afirmações: *primeiro livro escolar em que a imagem desempenha um papel fundamental na aquisição do saber; pela primeira vez, mais que o texto, a imagem é fonte de conhecimentos; o pedagogo e a criança parecem vinculados pela palavra, o discurso do primeiro encarna a sabedoria (lembração da mão do Cristo, que ensina), o segundo aponta para sua orelha, meio de acesso privilegiado para o saber, junto com a visão e o tato; as imagens do mestre morávio são construções didáticas que respondem a um princípio*

imutável: partir daquilo que o aprendiz conhece e apoiar-se nesse capital para lhe trazer conhecimentos novos; em função do conhecimento das práticas educativas, do sistema de valores de referência e dos conhecimentos teóricos de cada um, o hipertexto pode diferir completamente na leitura de um quadro entretanto único.

T57

Educ. Soc. v.25 n.87 Campinas maio/ago. 2004

O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico

RESUMO: Este artigo visa a mostrar que a escola é uma instituição cultural no sentido pleno do termo e que os professores são seus principais atores. A demonstração desta asserção repousa sobre três argumentos principais: a) a cultura não se reduz a uma soma de conhecimentos; b) os professores têm a incumbência de velar cotidianamente pela aprendizagem cultural de seus alunos; c) os professores são intelectuais, ou seja, depositários, intérpretes e críticos da cultura.

Palavras-chave: Professor. Intelectual. Escola. Cultura.

O texto 57 apresenta alguns aspectos valorativos e metodológicos relacionados aos conhecimentos que envolvem a atuação docente. É o que mostram as passagens: *quaisquer que sejam elas, as técnicas, na realidade, não são mais do que meios por intermédio dos quais o professor tenta colocar os conhecimentos gerais e disciplinares ao alcance dos alunos; portador de um projeto de compreensão, da busca de sentido, do desejo de saber, de ver, de comunicar e de mostrar; conhecimento e relação construída; posse de saberes e de habilidades que lhe permitem garantir a aprendizagem da disciplina e a transmissão de uma concepção específica do mundo; conhecer os modos de construção do saber, dar ao saber seu peso relativo como apreensão provisória do mundo, apreensão limitada, passageira e substituível; dar ênfase aos saberes, aos métodos e à instrução ou aos valores, à educação e à socialização? Valorizar a competição ou a cooperação?; os saberes, as maneiras de pensar e de ser, as ideologias; auxiliando o aluno a situar os conhecimentos; olhar circunstanciado sobre os seus próprios saberes, valores e modos de viver e de pensar, os de seus semelhantes e os dos outros; autoridade moral proporcionada por seu saber, sua experiência, sua posição hierárquica e a natureza de seu trabalho.*

T58

Educ. Soc. v.25 n.88 especial Campinas out. 2004

Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha

RESUMO: O artigo traz à discussão as recentes tendências das reformas na educação superior na Europa, iniciadas no século passado. São analisadas suas principais características e de que forma contribuíram para a perda da competitividade e a diminuição da atratividade das universidades em nível internacional e quais foram as respostas dadas pelos atores envolvidos (governantes, docentes e estudantes) visando à renovação de suas estratégias pedagógicas e de gestão para assim atender as atuais demandas de formação para a sociedade do conhecimento. É apresentado o principal componente dessa renovação - a Declaração de Bolonha, assinada no ano de 1999, com seus objetivos, metas, atividades e instrumentos. Ao final, são identificados os problemas na sua implementação, passíveis de retardar o processo, e os desafios a serem superados para alcançar as metas previstas até o ano 2010.

Palavras-chave: Educação superior. Reforma. Europa.

O texto 58 analisa as reformas da educação superior na Europa, no sentido de se adequar à nova sociedade do conhecimento, como pode ser observado nos seguintes trechos de T58: *a serviço de uma nova sociedade – a do conhecimento; o papel das universidades na sociedade do conhecimento; um dos problemas da educação superior europeia é seu distanciamento do novo mercado de trabalho da sociedade do conhecimento; se o atual modelo não for alterado, será difícil as universidades europeias converterem-se nas empresas de serviços que a sociedade do conhecimento demanda.*

As políticas educacionais estão voltadas também para as necessidades do mercado, como nas seguintes passagens de T58: *o que o processo de Bolonha propõe para isso é um novo modelo educativo que supere o do século XIX, ainda em vigor, e reforce a aquisição de um conhecimento científico amplo bem como a capacidade para aplicar esse conhecimento; os fatores decisivos para melhorar a adaptação às demandas do mercado de trabalho são: definir claramente os objetivos de aprendizagem de cada curso, elaborar as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) necessárias para realizar uma determinada atividade profissional e para o desenvolvimento pessoal.*

T59

Educ. Soc. v.25 n.88 especial Campinas out. 2004

Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: Análise comparativa dos casos da Argentina e Canadá

RESUMO: Este artigo estuda as mudanças na cultura acadêmica que ocorreram nas universidades públicas nestas últimas décadas. A partir de uma perspectiva histórica e comparada (que descreve os casos da Argentina e do Canadá), analisam-se as características das universidades e da cultura acadêmica no período do pós-guerra (1950-1970) e do final do século (1980-2000). No contexto das políticas neoliberais de *mercadorização* do conhecimento, de diminuição do financiamento público e do redirecionamento dos fundos vinculados por agentes externos à universidade, um modelo de capitalismo acadêmico instaurou-se gradualmente durante esse segundo período e a universidade autônoma transformou-se paulatinamente numa universidade heterônoma.

Palavras-chave: Cultura acadêmica. Relação universidade-empresa. Autonomia. Heteronomia.

As mudanças econômicas e sua influência no perfil das universidades e nas políticas educacionais são questões analisadas no texto 59. Nesse sentido, evidenciam-se as expressões: *reuniões de departamento ou da faculdade engajada em debates para saber como poderíamos remodelar nossos currículos acadêmicos para melhor adaptá-los às exigências do “mercado externo”; “às vezes ficava difícil saber quem era universitário e quem era de uma empresa.* Ou ainda no trecho do T59:

Em muitas universidades, essas tendências foram acompanhadas por uma crescente *mercadorização* do conhecimento, o declínio dos financiamentos federais e o concomitante aumento de financiamentos e contratos vinculados, uma intensificação do capitalismo acadêmico, e uma mudança gradual da autonomia para a heteronomia (...).

T60

Educ. Soc. v.25 n.89 Campinas set./dez. 2004

Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada

RESUMO: A educação comparada conheceu fortunas diversas ao longo de sua evolução. Após um longo período de tensões não-resolvidas e, finalmente, de ostracismo, enquanto se esforçava por satisfazer tanto as injunções de utilidade do político como as exigências teóricas e conceituais dos meios acadêmicos, esta última década conheceu um vigoroso ressurgimento da educação comparada. De fato, confrontada, hoje em dia, com novos desafios de conhecimento, aos quais deve em parte sua renovação, a educação comparada há de se recompor de acordo com mudanças culturais: o crescimento de problemáticas educativas transculturais, o enfraquecimento dos Estados-Nações que acompanhou a consolidação de territórios identitários supranacionais (como a Europa) ou infranacionais (como as regiões) e fenômenos de expansão e interdependência cultural (globalização). Tantas conversões civilizacionais cujos desafios e sentido para a pesquisa comparativa contemporânea discutiremos aqui. Palavras-chave: Educação comparada. Método comparatista. Educação transcultural.

No texto 60, o conhecimento está relacionado ao método da educação comparada e às mudanças sócio-culturais, como, por exemplo, em: *a comparação sendo então erigida em princípio metodológico de produção de conhecimentos em ciências sociais; administradores, políticos e filósofos perceberam o conhecimento de outros contextos nacionais como um meio de organizar e melhorar seu próprio sistema educativo; desenvolvimento de espaços de reconhecimento identitários infra ou transnacionais, constituem dois desafios de conhecimento maiores para o futuro da educação comparada; o conhecimento não pode mais ser, no presente, uma simples acumulação de informações sobre um “estrangeiro esquisito”; participar da “elaboração do conhecimento comum”, comandada por essa contemporaneidade do observador e do observado.*

T61

Cad. CEDES vol.18 n.43 Campinas Dec. 1997

Antropologia e educação: Origens de um diálogo

RESUMO: Antropologia e educação constituem hoje, um campo de confrontação em que a compartimentação do saber atribui à antropologia a condição de ciência e a educação, a condição de prática. Dentro dessa divergência primordial, profissionais de ambos os lados se acusam e se defendem com base em pré-noções, práticas reducionistas e muito desconhecimento. Muitas coisas separam antropólogos e educadores, mas muitas outras os une. Neste texto, busca-se ressaltar o que há de comum e de diferente em ambas as áreas com base na existência de um diálogo do passado que possibilite um diálogo futuro. Considera-se assim, a possibilidade de superação dos preconceitos e, neste sentido, apontar para um avanço do conhecimento.

Palavras-chave: Antropologia, educação, etnografia, culturalismo, etnocentrismo, cultura, relativismo.

Antropologia e educação são temas do texto 61, que analisa as possibilidades do diálogo epistemológico-metodológico entre estas duas áreas do conhecimento. Nesse sentido, evidenciam-se as afirmações: *a aventura de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é o nosso; a ciência como conhecimento é movimento que se constrói, define-se e redefine-se vinculada ao contexto histórico que a origina; o desafio de ver-se e ver aos outros homens, para, então, estabelecer as bases do conhecimento; diferentes formas de percepção e conhecimento; dialogando com outras*

formas de conhecimento, tendo por base e pressuposto central o mundo da cultura, as relações entre os homens e a construção do saber; relativização dos saberes e as conexões entre saberes diversos; o defrontar-se com o diverso, com o desconhecido, implicou fazer perguntas, cujas respostas permitiram a constituição de um saber legítimo e reconhecido como ciência; o trabalho de campo redimensiona o conhecimento científico, na medida em que exige uma rigorosa e sistemática apreensão de uma dada sociedade ou grupo em seus múltiplos aspectos.

Com relação ao que vem a ser “saber”, T61 apresenta uma definição:

O que é o saber? (...) é uma dimensão social holística que vai do caos à ordem, para outra ordem; que se desconstrói com bases em pressupostos construtivos, postos em movimento pela experiência e pela vivência. Trata-se da fruição da cultura, que gera um fazer reflexivo e crítico, por vezes chamado educação.

T62

Cad. CEDES vol.18 n.43 Campinas Dec. 1997

Por uma antropologia de alcance universal

RESUMO: Partindo do pressuposto de que a antropologia e a educação tomam o homem como base comum de reflexão, o texto propõe uma discussão sobre as possíveis diferenças entre as abordagens desses campos do conhecimento, considerando a escolha do lugar teórico a partir do qual uma proposta investigativa é conduzida como o aspecto decisivo da questão. A discussão é estruturada a partir de uma crítica ao discurso pós-moderno que adere ao relativismo - historicamente associado ao sucesso público da antropologia no estudo da diversidade -, e se espalha por todas as ciências humanas no embalo do que se convencionou chamar de "crise de paradigmas", Argumenta-se que sem abrir da característica que dirige o trabalho dos antropólogos, qual seja, o profundo conhecimento de objetos singulares, não se pode furtar ao compromisso científico de inseri-los num contexto mais amplo de compreensão, numa perspectiva passível de encontrar ressonância entre outros pesquisadores sociais. A articulação dos valores universais e das especificidades culturais enquanto dimensões de uma mesma realidade, além de ser uma exigência teórica, impõe-se praticamente na medida em que a democracia passa a ser desafiada pelo movimento global da pobreza, exclusão social e surgimento de particularismos absolutos.

Palavras-chave: Pesquisa em antropologia e educação, pesquisa teórica o singular e o universal

Novamente a relação entre a antropologia e a educação é o contexto em que as questões metodológico-epistemológicas se evidenciam, nos trechos: *um desequilíbrio e um distanciamento progressivo nas respectivas formas de sistematização e produção desse saber; tem faltado o esforço intelectual para a produção de conhecimento sobre aquilo que aparece como novo; o específico, o singular e o universal como níveis diferenciados e não-excludentes da produção do conhecimento.*

O aspecto valorativo aparece nas seguintes passagens de T62: *uma preocupação com a ética do diálogo e do conhecimento parcial; decretar o “fim da história”, não admitindo que inclusive as diferenças estão sujeitas à transformação e que, portanto, não podem ser mantidas, é um dos passos para se produzir um conhecimento míope.*

T63

Cad. CEDES vol.19 n.44 Campinas Apr. 1998

Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar

RESUMO: O artigo postula a necessidade de uma concepção afirmativa sobre o ato de ensinar e analisa criticamente algumas concepções consideradas negativas em relação ao ensino como transmissão de conhecimento. Nesse sentido, defende que a Escola Nova e o Construtivismo estabelecem uma dicotomia entre a transmissão de conhecimentos pelo professor e a conquista da autonomia intelectual pelo aluno, secundarizando, assim, o ensino e descaracterizando o papel do professor. O artigo analisa, ainda, alguns postulados defendidos por Vigotski e seguidores, que iriam numa direção oposta à das idéias defendidas pela Escola Nova e pelo Construtivismo.

Palavras-chave: Ensino, construtivismo, Vigotski

O texto 63 relaciona conhecimento com as concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. Os aspectos valorativos quanto às metodologias de ensino aparecem nos seguintes exemplos: *tornou-se tabu no meio pedagógico falar em transmissão de conhecimentos já existentes; tanto no Construtivismo como na Escola Nova, assumiram um acento de valor claramente negativo o verbo ensinar e a expressão “transmissão de conhecimentos”; o professor é reduzido a um “animador”, a alguém que fornece condições para que o aluno construa por si mesmo o conhecimento; a interpretação “empirista” do conhecimento supervaloriza o papel da experiência sensível, particularmente da percepção, que inscreveria direta ou indiretamente os conteúdos da vida mental sobre um indivíduo com extrema plasticidade; o Construtivismo seria solução para o estudo e desenvolvimento da gênese do conhecimento; a interação entre subjetividades era, para Vigotski, sempre uma interação historicamente situada, mediatizada por produtos sociais, desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos; o construtivismo pós-piagetiano é um novo e sólido paradigma sobre aprendizagem, o qual acrescenta aos dois pólos clássicos - o sujeito e a realidade - em torno dos quais era pensada a construção de saberes e conhecimentos, “a fascinação do estar juntos”, isto é, os outros, o grupo e o social.*

T64

Cad. CEDES vol.19 n.45 Campinas July 1998

"Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas" - Situando-nos enquanto mulheres e negras

RESUMO: O artigo, ao analisar manifestações de mulheres negras, busca entender como se constituem cidadãs numa sociedade que discrimina seu grupo e etnia. À indagação sobre o que significa ser mulher e negra, formulada a mulheres militantes do Movimento Negro nos estados do sul do país, mostrou que o configurar-se como mulheres negras implica enfrentar atitudes e posturas discriminatórias, além de exigir combatividade, introspecção, auto-imagem positiva, crítica a relações sociais e propostas para transformá-las. Buscando elucidar sua presença na sociedade, o estudo mostra que lutam para superar a invisibilidade conferida aos descendentes de africanos, bem como para ter suas necessidades atendidas por políticas públicas que resolvam os problemas que os afligem e suprimam as opressões que lhes são impingidas. Assim, lutam por justiça para todos que são marginalizados pela sociedade. O artigo conclui com a afirmativa de que as fontes mais genuínas de conhecimento sobre as mulheres negras são elas mesmas, sendo necessário que estudos que as tomem por temática, considerem seus pontos de vista de mulheres e negras.

Palavras-chave: Mulheres negras, relações raciais e de gênero, educação, desvantagens, políticas públicas

As questões valorativas e de cunho sócio-cultural relacionadas ao conhecimento, analisadas no texto 64, aparecem nas seguintes passagens: *nós, mulheres, não somos apenas fonte de conhecimento sobre nossa condição; muito mais: somos agentes de conhecimento; se na escola se tomasse conhecimento e se analisasse as discriminações sofridas por todas as mulheres, em particular as mulheres negras, estariam sendo combatidas injustiças e haveria possibilidade de construir novas relações entre grupos sociais distintos; somos as fontes mais genuínas de conhecimento sobre nós.*

T65

Cad. CEDES vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998

A educação de indivíduos que apresentam seqüelas motoras: Uma questão histórica

RESUMO: O artigo se propõe a discutir a educação das pessoas consideradas portadoras de deficiência, focalizando mais detidamente a educação dos indivíduos que apresentam seqüelas motoras. Nesse sentido, discute as possibilidades de acesso ao conhecimento sistematizado, a partir de uma contextualização histórica. Aborda a relação dos homens com o conhecimento ao mesmo tempo em que relaciona a educação com a categoria trabalho. Discute o movimento de integração das pessoas consideradas portadoras de deficiência à rede regular de ensino em meio às políticas neoliberais.

Palavras-chave: educação, seqüela motora, história

No texto 65, o conhecimento está relacionado à educação escolar voltada para os indivíduos que apresentam seqüelas motoras. Nesse sentido, algumas questões estão voltadas para os aspectos da formação profissional, como nas afirmações: *o conhecimento em torno da produção incorporou-se nas máquinas; o trabalhador individual foi deixando de ter acesso aos conhecimentos relacionados a seu trabalho, havendo uma fragmentação do trabalhador e do conhecimento; separação entre o saber e o fazer, e aprender tornou-se aprender intelectualmente; as mediações que ocorrem nessas relações têm a ver com a apropriação do conhecimento sistematizado e com sua finalidade; não podemos descartar sua função de socialização do conhecimento e de qualificação para o trabalho, bem como a valorização social dessa qualificação.*

Os enfoques valorativos são também destacados: *quais são suas possibilidades de acesso ao conhecimento sistematizado em uma sociedade que privilegia os “normais”?; mesmo na atualidade, encontramos maior valorização da reabilitação do que da apropriação de conhecimentos; o documento defende uma idéia, porém não apresenta propostas para concretizar o acesso ao conhecimento com relações educativas que dêem conta do processo de sua apropriação por parte dos alunos; é fundamental que se promova a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, dos signos, dos valores culturais e dos processos cognitivos superiores, pois é aí que encontramos o especificamente humano.*

T66

Cad. CEDES vol.19 n.48 Campinas Aug. 1999

Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola

RESUMO: Neste texto problematiza-se o enraizamento escolar da educação física, cotejando-se dois momentos históricos importantes da educação: um em Minas Gerais (a reforma do ensino de 1906) e o outro no Brasil (os novos ordenamentos legais). Ancorado em procedimentos da história cultural da educação, indica-se que a educação física, no princípio do século XX, foi inicialmente representada como recurso de regeneração da raça e de preparação para o trabalho, contribuindo para o projeto social republicano. Ao final do século, novas maneiras de representar a educação e a sociedade colocam desafios para a permanência da educação física nas práticas escolares, e neste artigo defende-se sua inserção como área do conhecimento responsável pela escolarização da cultura corporal de movimento.

Palavras-chave: Educação, escola, ensino, cultura escolar, educação física

No texto 66, o conhecimento é relacionado às questões da educação física escolar, destacando-se os aspectos da mudança sócio-cultural, metodológica e valorativa. Quanto aos aspectos sócio-culturais, evidenciam-se as expressões: *ela mesma (a escola) seria o locus do saber legitimado e autorizado como necessário à prosperidade da nação, em face dos desafios postos pela complexidade social; insistir na defesa (e na prática) de um enraizamento escolar da educação física na cultura escolar como uma área do conhecimento; revela o conhecimento sobre as práticas corporais da cultura de que são portadores(as).*

No que se refere a conhecimento e metodologia, destacam-se os trechos: *tempo e lugar de produção de cultura – que problematiza e transforma o conhecimento já construído, produzindo novos conhecimentos; é tempo de crítica, fruição, invenção e reinvenção das práticas; os tempos escolares permaneceram distribuídos em rígidas grades de horários, com uma visível hierarquia dos saberes escolares; oferece aos alunos uma linha de produtos - a educação física é organizada para ser um desses produtos, repartindo-se seu conhecimento em várias modalidades de subprodutos; tratamento curricular sob os mesmos critérios respeitados para as demais áreas do conhecimento.*

E, quanto aos valores, observam-se as afirmações de T66: *nada disso interessa quando se quer organizar uma escola na qual o conhecimento que importa transmitir aos alunos é aquele que se considera útil ao ingresso no mercado de trabalho; então, o conhecimento oferecido na educação física não teria muito a contribuir, tornando-se assim descartável; direito de alunos e professores terem acesso a conteúdos mínimos de conhecimentos e valores.*

T67

Cad. CEDES vol.19 n.49 Campinas Dec. 1999

Uma visão indígena da história

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir as possibilidades de ensino e construção de conhecimentos históricos na comunidade indígena *guarani-mbya*, da aldeia de Sapucaí, em um contexto de educação escolar intercultural. Refletindo acerca da utilização de documentação imagética – fotografias, gravuras e iconografias produzidas por não-índios como fontes históricas na reconstrução e no registro de uma memória indígena.

Não tem – *Palavras-chave*.

As palavras *conhecimento(s)* e *saberes* não ocorrem no texto 67; só aparece a palavra *conhecimentos* no resumo, entretanto, a palavra *saber* consta três vezes do texto. T67 relaciona o conhecimento com os aspectos da dinâmica sócio-cultural, como, por exemplo, em: *a função do saber histórico e do historiador; como serão estabelecidas as novas relações entre o saber histórico tradicionalmente transmitido e o saber histórico desenvolvido pela cultura escolar?*.

T68

Cad. CEDES vol.21 no.54 Campinas Aug. 2001

Uma educação do olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado

RESUMO: Neste artigo, pretendemos pensar o processo de produção industrial de imagens como parte de um programa de educação visual, cujas origens históricas antecedem o atual desenvolvimento industrial. Nossa hipótese é de que a valorização irrefletida da produção e do consumo de imagens através de aparelhos tecnológicos reproduz e intensifica a desvalorização dos sentidos na produção de conhecimento e revaloriza o pensamento "cartesiano", educando o olho a ver o homem e o mundo conforme as possibilidades e os limites destas formas de representação da realidade. A ausência de uma atitude crítica em relação aos processos de produção destas imagens e o desconhecimento de suas origens históricas fazem com que a escola incorpore, de forma conservadora, o programa de educação visual acima referido e eduque, de forma alienada, o olho a ver a realidade.

Palavras-chave: Educação, Imagem, Olhar, Tecnologia, Descartes.

Ao analisar as questões que envolvem a educação visual, o texto 68 relaciona o conhecimento com aspectos metodológicos e valorativos, como evidenciam os trechos: *para melhor conhecermos as paixões e para nos beneficiarmos delas é necessário saber como estas se criam e se instauram através dos movimentos do corpo; as observações produzidas pelos aparelhos técnicos em laboratórios de fisiologia substituem as observações sensoriais do médico e do técnico como uma privilegiada fonte de conhecimento científico, ao invés de um acréscimo, trata-se de uma substituição; quanto mais o corpo é considerado ou comparado a modelos matemáticos, menos as percepções e sensações são valorizadas na produção de conhecimentos.*

T69

Cad. CEDES vol.21 no.54 Campinas Aug. 2001

Indústria cultural: algumas determinações políticas, culturais e sociais na educação

RESUMO: Este artigo analisa a persistência da marginalização e da exclusão social apesar da pretensa democratização da informação que estaria sendo viabilizada pela introdução de novas tecnologias nos

meios de comunicação de massa, nas escolas e nos currículos escolares. Essas novas tecnologias (TV, vídeos, computadores conectados à Internet), tendo sido apropriadas pela Indústria Cultural, continuam "produzindo" analfabetos e os chamados analfabetos funcionais bem como, mais recentemente, os "analfabetos ponto com". Tais recursos não vêm resultando em maior conhecimento e participação dos indivíduos nas decisões políticas e nos bens socio-culturais que ficam restritos a uma pequena minoria, a qual se poderia chamar pelo substantivo "cidadão". A tentativa de superação dos modismos pedagógicos, buscando uma educação crítica e criativa em direção a objetivos emancipadores, é tarefa ainda a ser realizada.

Palavras-chave: Indústria Cultural, Tecnologias e Exclusão Social, Educação e Tecnologias.

No texto 69, só há ocorrência da palavra *conhecimento* no resumo, já as palavras *conhecimentos* e *saberes* não aparecem no resumo nem no texto. A palavra *saber* é a única, das quatro palavras de referência, que é utilizada (oito vezes) no texto. T69, ao relacionar conhecimento escolar com aspectos da indústria cultural, usa a palavra *saber* num contexto de mudanças sócio-culturais e da política educacional que interferem nos aspectos metodológicos e valorativos. Esses elementos aparecem nas afirmações: *sem repetência, alunos de escolas públicas chegam até a sexta série sem saber ler, escrever nem fazer as quatro operações aritméticas; atualmente a escola estaria formando, "subcidadãos" com "diploma e carteirinha", pois as crianças estão saindo da escola sem saber ler, escrever e fazer as quatro operações aritméticas; mesmo na quinta série, eles têm que saber alfabetizar, não podem colocar a culpa só no sistema de avaliação, na família, no governo; como realizar esse sonho, hoje, aqui no Brasil, quando a democratização da informação, do saber, dos bens culturais produzidos pela humanidade, enfim, dos valores básicos e do exercício da cidadania parecem meras ilusões dos que ainda teimam em acreditar em uma sociedade mais justa, igualitária e solidária?*

T70

Cad. CEDES vol.21 no.54 Campinas Aug. 2001

Indústria Cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo

RESUMO: O texto propõe uma reflexão sobre o sistema de ensino apostilado adotado em escolas e cursos preparatórios. A apostila é vista como um símbolo de eficiência e modernização, passando um conhecimento de maneira organizada, prática e racional, tendo como um único objetivo a aprovação no vestibular. O ensino apostilado compartimentaliza as informações e faz o indivíduo perder a criticidade; nota-se, portanto, uma mercantilização e massificação do conhecimento, transformando o "ensino" em mais um produto da Indústria Cultural.

Palavras-chave: Indústria Cultural, Sistema de Ensino Apostilado, Comunicação de Massa e Educação

O conhecimento, no texto 70, aparece articulado à indústria cultural e ao sistema apostilado. Nesse sentido, os aspectos metodológico e valorativo são focalizados nas seguintes expressões: *este tipo educação, e porque não falar da escola, se transforma em uma verdadeira fábrica de mão-de-obra, preocupando-se mais com as demandas mercadológicas do que com a obtenção do conhecimento; o conhecimento apostilado, porém, produzido em verdadeiras "fábricas do saber" potencializa a "(re)produção" de indivíduos massificados,*

prontos à adequação social que, atualmente, tem como um de seus principais objetivos o consumo, sem este, não há capitalismo; é mais uma mercadoria inserida no contexto da Indústria Cultural, pela fragmentação do conhecimento, compartimentaliza o saber; fragmentando o conhecimento, incapacita o indivíduo de compreendê-lo de maneira global, incluindo causas, processos, conseqüências, contextos etc; os exercícios propostos ao final de cada aula servem apenas para testar o conhecimento “dito mais importante”, segundo a perspectiva do sistema; as apostilas passam de que esta maneira de organizar o conhecimento é mais “prática”, dando a sensação de que todo o conhecimento a ser atingido está contido naquelas poucas páginas; preparando o indivíduo quase que exclusivamente para o vestibular, afastando-o da possibilidade de um ensino e de uma educação emancipadores, bem como do conhecimento, da aquisição e do usufruto da cultura.

T71

Cad. CEDES vol.21 no.55 Campinas Nov. 2001

Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira

RESUMO: As políticas públicas relacionadas ao ensino superior brasileiro atual vêm estabelecendo seus parâmetros nos moldes da "globalização" econômica, visando sua inserção no mundo moderno, a partir de um modelo econômico "neoliberal" assumido como inevitável. As novas formas de organização do trabalho deles decorrentes impuseram um novo tipo de formação, onde o domínio do conhecimento e o tempo de escolarização passaram a ser estratégicos. Porém, a aplicação das recomendações dos órgãos internacionais no Brasil "neoliberal" privilegia a formação de nível superior fora do sistema universitário público, apontado como "atrasado" devido aos seus custos, preferindo-se uma outra, onde os critérios de "qualidade" são os empresariais. As conseqüências são evidentes, acentuando-se o atraso econômico e tecnológico, distanciando-se cada vez mais o país da modernidade.

Palavras-chave: Brasil – Universidade; Educação e desenvolvimento econômico; Política pública e educação superior; Educação superior e globalização; Ensino superior e trabalho; Ensino superior público e privado.

Num contexto de transformações econômicas, o texto 71 analisa a relação do conhecimento com as mudanças da política educacional para o ensino superior, como, por exemplo, em: *a disseminação e o uso do conhecimento tecnológico na produção industrial, por sua vez, permitiram substituir com vantagens a mão-de-obra, aumentando a produtividade e diminuindo os custos; dentre os seus dogmas, está o domínio da tecnologia e a habilitação do maior número de trabalhadores em maiores quantidades de conhecimentos; um dos fundamentos da inserção no mundo competitivo atual é o domínio e a produção do conhecimento, que passam a ser um bem – identificando-se aí um dos papéis a que se destinam as universidades; se nada for feito para estancar esse movimento, a Universidade, deixando de ser o “santuário do saber”, (...) terminará perdendo a identificação de seu papel social, levando consigo a liberdade acadêmica.*

T72

Cad. CEDES vol.23 no.60 Campinas Aug. 2003

As páginas de história

RESUMO: Produzimos um material para o estudo da localidade num Atlas Municipal Escolar, objetivando despertar a curiosidade e o gosto pelo conhecimento da história local. Destacamos nas páginas de história do Atlas de Rio Claro o processo de ocupação, povoamento, doação de sesmarias, desmembramento em fazendas, a cana-de-açúcar, o café, o escravo, o imigrante e as mudanças que ocorreram em Rio Claro até o início do século XX.

Palavras-chave: Ensino de história. Atlas escolares. Uso de mapas. História local.

O texto 72 relaciona a produção do conhecimento com a utilização de determinado material para o estudo histórico-geográfico. Alguns trechos de T72 evidenciam as questões metodológicas, como, por exemplo: *refletimos nossas práticas escolares, enfrentamos novos desafios e questionamos muito os saberes de nossos alunos; é importante para esse estudo o trabalho em equipe dos professores e os saberes dos alunos; o estudo do meio por intermédio do trabalho de campo como prática pedagógica torna mais próximo o conhecimento que os alunos estão adquirindo; valorizar o saber do aluno.*

No que se refere ao processo de produção do conhecimento, em T72, destacam-se as afirmações: *a informação pronta e acabada faz do aluno um ser passivo com relação ao saber e distante do processo histórico; é fundamental que entenda os processos de produção do conhecimento; os alunos são considerados participantes ativos na construção do conhecimento.*

T73

Cad. CEDES vol.23 no.60 Campinas Aug. 2003

As fotografias aéreas verticais como uma possibilidade na construção de conceitos no ensino de geografia

RESUMO: Esta investigação trata da aprendizagem do conceito de *uso do território* por meio da elaboração de croquis a partir de fotografias aéreas verticais. Em pesquisa realizada com alunos de uma classe da 6ª série do ensino fundamental de uma escola pública de Rio Claro (SP), observamos que a elaboração de croquis e posterior discussão em grupo favorece a construção do conceito de *uso do território*, ao mesmo tempo que fundamenta o conceito de mapa. Em avaliação realizada das fichas de trabalho, incluindo os croquis, baseamo-nos em Delval (1998), que afirma que construímos o conhecimento por meio de esquemas-padrão que orientam nosso comportamento e nos permitem atingir os objetivos propostos. Esta investigação permitiu utilizar um instrumental técnico para construir conceitos geográficos em contexto escolar.

Palavras-chave: Fotografias aéreas verticais. Aprendizagem escolar. Cartografia escolar.

Ao analisar a construção de conceitos no ensino de geografia, o texto 73 enfoca o conhecimento escolar a partir dos aspectos metodológicos e epistemológicos, como evidenciam os seguintes trechos: *a utilização deste instrumental técnico requer pesquisas que discutam fundamentos teórico-metodológicos de como inseri-los no ensino e na aprendizagem de geografia, pensada como saber escolarizado; um instrumento para conceituar e dar uma interpretação geográfica, pois este conhecimento produzido na*

academia (fotointerpretação) se realiza de maneira diferenciada na escola, onde temos a construção de um conhecimento escolar que perpassa pelo conhecimento científico e cotidiano; com base na concepção que tinham, isto é, a partir dos esquemas de conhecimento existentes; o conhecimento dos traços de um tipo de objeto relativamente a outro possibilita determinar se um dado objeto concreto pertence ou não à categoria; temos que considerar também como se dá a construção do conhecimento geográfico, de uma perspectiva escolar, a partir da utilização deste instrumental técnico/estético/político – as fotografias aéreas verticais; produção de um conhecimento que se dá a partir da cultura de cada escola; incluindo também outra rede de conceitos, a qual mobilizaria provavelmente novos esquemas de conhecimento.

Nos textos do quinto grupo, foram encontrados os seguintes quantitativos das palavras *conhecimento(s)* e *saber(es)* como mostra a tabela:

| TEXTOS do quinto grupo | OCORRÊNCIAS DE PALAVRAS NOS TEXTOS DO QUINTO GRUPO | | | |
|---------------------------|--|----------------------|--------------|----------------|
| | <i>Conhecimento</i> | <i>Conhecimentos</i> | <i>Saber</i> | <i>Saberes</i> |
| T27 | 05 | 02 | --- | --- |
| T28 | 01 | 01 | 02 | --- |
| T29 | 02 | 14 | --- | --- |
| T30* | 31 | 01 | 18 | --- |
| T31 | 09 | 01 | 04 | --- |
| T32 | 14 | 27 | 03 | 22 |
| T33 | 15 | 09 | 05 | 23 |
| T34 | 16 | 02 | 11 | 05 |
| T35 | 24 | 09 | 02 | 02 |
| T36 | 01 | 04 | 01 | 01 |
| T37 | 20 | 15 | 11 | 10 |
| T38 | 13 | 15 | 23 | 05 |
| T39 | 03 | 01 | 01 | 14 |
| T40 | 33 | 03 | 11 | 01 |
| T41 | 66 | 12 | 78 | 93 |
| T42 | 06 | 04 | --- | --- |
| T43 | 27 | 13 | 07 | --- |
| T44 | 07 | 01 | --- | --- |
| T45 | 12 | 03 | --- | --- |
| T46* | 06 | --- | --- | --- |
| T47 | 06 | 16 | --- | 01 |
| T48 | 03 | --- | --- | --- |
| T49 | 34 | 23 | 15 | 10 |
| T50 | 23 | --- | 01 | --- |
| T51 | 01 | --- | --- | --- |
| T52 | 19 | 03 | --- | 07 |
| T53* | 32 | 13 | 08 | 01 |
| T54 | 05 | --- | --- | --- |
| T55 | 03 | --- | 05 | --- |
| T56 | 03 | 04 | 05 | --- |

| | | | | |
|-------|-----|-----|-----|-----|
| T57 | 04 | 18 | 22 | 10 |
| T58 | 10 | 05 | --- | --- |
| T59 | 04 | 03 | 02 | --- |
| T60 | 13 | 04 | 02 | --- |
| T61 | 17 | 01 | 06 | 02 |
| T62 | 12 | 01 | 03 | --- |
| T63 | 11 | 12 | 01 | 01 |
| T64 | 06 | --- | 01 | --- |
| T65 | 12 | 05 | 01 | --- |
| T66 | 18 | 02 | 04 | 02 |
| T67** | --- | --- | 03 | --- |
| T68 | 01 | 01 | 01 | --- |
| T69** | --- | --- | 08 | --- |
| T70 | 10 | --- | 02 | 01 |
| T71 | 02 | 01 | 01 | --- |
| T72 | 03 | --- | 04 | 02 |
| T73 | 10 | --- | 02 | --- |

* Nos textos 30, 46 e 53, as palavras *conhecimento(s)* aparecem em espanhol – *conocimiento*.

** Nos textos 67 e 69, só há ocorrência das palavras *conhecimento(s)* no resumo dos textos.

O quadro abaixo relaciona, em cada texto do quinto grupo, as categorias que se referem aos sentidos do conhecimento:

| TEXTO | CATEGORIAS DOS TEXTOS DO QUINTO GRUPO |
|-------|---|
| T27 | Formação profissional - para o mercado de trabalho em geral Metodológica (práticas / procedimentos) Aspecto econômico |
| T28 | Metodológica (práticas / procedimentos) |
| T29 | Formação profissional - para o mercado de trabalho em geral Aspecto econômico |
| T30 | Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) Metodológica (práticas / procedimentos) Valores (em função de) |
| T31 | Formação profissional - para o magistério Metodológica (práticas / procedimentos) |
| T32 | Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) Valores (em função de) |
| T33 | Formação profissional - para o magistério Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) Metodológica (práticas / procedimentos) |
| T34 | Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) |
| T35 | Formação profissional - para o mercado de trabalho em geral Política educacional Aspecto econômico Valores (em função de) |
| T36 | Metodológica (práticas / procedimentos) |

| | |
|-----|---|
| T37 | Metodológica (práticas / procedimentos) Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) Valores (em função de) |
| T38 | Formação profissional - para o magistério Metodológica (práticas / procedimentos) |
| T39 | Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) |
| T40 | Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) Metodológica (práticas / procedimentos) Valores (em função de) |
| T41 | Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) Metodológica (práticas / procedimentos) Valores (em função de) |
| T42 | Metodológica (práticas / procedimentos) Valores (em função de) |
| T43 | Formação profissional - para o magistério Metodológica (práticas / procedimentos) Política educacional |
| T44 | Política educacional Aspecto econômico Formação profissional - para o mercado de trabalho em geral Metodológica (práticas / procedimentos) |
| T45 | Valores (em função de) Política educacional |
| T46 | Valores (em função de) |
| T47 | Valores (em função de) |
| T48 | Aspecto econômico |
| T49 | Formação profissional - para o mercado de trabalho em geral Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) |
| T50 | Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) |
| T51 | Política educacional |
| T52 | Política educacional Dinâmica sócio-cultural |
| T53 | Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) Metodológica (práticas / procedimentos) |
| T54 | Aspecto econômico Dinâmica sócio-cultural Valores (em função de) |
| T55 | Política educacional Dinâmica sócio-cultural Valores (em função de) |
| T56 | Valores (em função de) Metodológica (práticas / procedimentos) |
| T57 | Valores (em função de) Metodológica (práticas / procedimentos) |

| | |
|-----|--|
| T58 | Política educacional Aspecto econômico |
| T59 | Aspecto econômico Política educacional |
| T60 | Metodológica (práticas / procedimentos) Dinâmica sócio-cultural |
| T61 | Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) Metodológica (práticas / procedimentos) |
| T62 | Metodológica (práticas / procedimentos) Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) Valores (em função de) |
| T63 | Valores (em função de) Metodológica (práticas / procedimentos) |
| T64 | Valores (em função de) Dinâmica sócio-cultural |
| T65 | Formação profissional - para o mercado de trabalho em geral Valores (em função de) |
| T66 | Dinâmica sócio-cultural Metodológica (práticas / procedimentos) Valores (em função de) |
| T67 | Dinâmica sócio-cultural |
| T68 | Metodológica (práticas / procedimentos) Valores (em função de) |
| T69 | Dinâmica sócio-cultural Política educacional Metodológica (práticas / procedimentos) Valores (em função de) |
| T70 | Metodológica (práticas / procedimentos) Valores (em função de) |
| T71 | Política educacional Aspecto econômico |
| T72 | Metodológica (práticas / procedimentos) Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) |
| T73 | Metodológica (práticas / procedimentos) Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) |

A tabela a seguir mostra o somatório das categorias do quinto grupo:

| Quinto Grupo – textos: do 27 ao 73 | | | |
|------------------------------------|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Categorias | | | Quantidade de sentidos predominaram |
| Utilização | Formação profissional | Para o magistério | 04 |
| | | Para o mercado de trabalho em geral | 06 |
| | Formação de valores | | 22 |
| Manifestação | Metodológica (práticas / procedimentos) | | 26 |
| | Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) | | 15 |
| Modificação | Aspecto econômico | | 09 |
| | Política educacional | | 11 |
| | Dinâmica sócio-cultural | | 08 |

O somatório de todas as categorias dos 73 textos analisados, dos cinco grupos, estão relacionadas no quadro a seguir:

| TOTAL DE CATEGORIAS DOS 73 TEXTOS | | | Quantidade de sentidos que predominaram |
|-----------------------------------|---|-------------------------------------|---|
| Utilização | Formação profissional | Para o magistério | 08 |
| | | Para o mercado de trabalho em geral | 09 |
| | Valores (em função de) | | 31 |
| Manifestação | Metodológica (práticas / procedimentos) | | 40 |
| | Epistemológica (fundamentos teóricos da produção do conhecimento) | | 26 |
| Modificação | Aspecto econômico | | 15 |
| | Política educacional | | 17 |
| | Dinâmica sócio-cultural | | 13 |

Levando-se em conta a presença de várias categorias no mesmo texto, tem-se o seguinte quantitativo de ocorrências, a partir dos três eixos: manifestação, presente em 66 textos; utilização, em 48 textos e modificação, em 45.

Após a sistematização dos dados pode-se dizer que as categorias que mais ocorreram nos textos sinalizaram que o sentido dado ao conhecimento estava na seguinte ordem:

- 1º) manifestação metodológica – práticas/procedimentos (40);
- 2º) utilização em função de valores (31);
- 3º) manifestação epistemológica – fundamentos teóricos da produção do conhecimento(26);

- 4º modificação na política educacional (17);
- 5º modificação no aspecto econômico (15);
- 6º modificação na dinâmica sócio-cultural (13);
- 7º utilização na formação profissional para o mercado de trabalho em geral (09);
- 8º utilização na formação profissional para o magistério (08).

Pelo que foi relacionado no parágrafo anterior, podem-se agrupar as categorias em três grupos. O primeiro é composto pelas categorias de maior frequência e que mais conexões têm entre si, aquelas em que o conhecimento no sentido metodológico se manifesta em função de determinados valores, influenciando as características da epistemologia desenvolvida na educação escolar. O segundo grupo é formado pelo conhecimento no sentido das modificações na política educacional, na economia e no âmbito sócio-cultural. O terceiro grupo é caracterizado pela utilização do conhecimento no sentido da formação profissional para o mercado de trabalho em geral e para a formação do profissional que irá atuar no magistério.

CAPÍTULO IV

“No silêncio pudico de tua mente educa a verdade vitoriosa, exterioriza-a na beleza, para que não apenas o pensamento a homenageie, mas para que também os sentidos apreendam, amorosos, a sua aparição.”

Friedrich Schiller

ANÁLISE DOS DADOS

Após a sistematização dos dados – palavras, expressões e idéias – que foram mais freqüentes nos setenta e três textos estudados, podem-se fazer afirmações que posteriormente apontarão para algumas conclusões. A seguir são apresentadas as categorias que evidenciam os sentidos do conhecimento, a partir do material analisado, começando pelas categorias que apresentam maior ocorrência.

A **manifestação metodológica do conhecimento** foi o sentido que teve maior número de ocorrência nos textos analisados, ou seja, tiveram destaque os procedimentos, os meios, os caminhos a serem seguidos para se atingir o conhecimento desejado. Essa manifestação do conhecimento aparece relacionada principalmente aos aspectos epistemológicos e em função de determinados valores.

As palavras *saber* e *saberes* aparecem em maior número do que *conhecimento* e *conhecimentos* nos textos de cunho metodológico, o que significa que o sentido da manifestação metodológica tem estreita relação com o cotidiano escolar e com a dinâmica do processo pedagógico na escola, os quais são realçados por meio das palavras: *processo de ensino; prática (s) pedagogias (s); fazer pedagógico reflexivo; vivência; conhecimento aplicado/experimentado*.

O método é focado no sentido de atender/facilitar/propiciar o processo de (re)construção/produção do conhecimento, que deve ser : contextualizado, vivido e crítico. Mas, para que isso ocorra, é preciso que, no ambiente escolar e na relação professor/aluno, haja: participação; relação; colaboração; cooperação; mediação; interação; conversação; realimentação; retroação e retroalimentação. São palavras que enfatizam a ação e os diferentes processos de fortalecer o agir compartilhado. Isso implica a inclusão do aluno, o diálogo com

o professor, o questionamento, a construção coletiva e o compartilhamento do conhecimento que seja significativo para o aluno.

Nesse sentido, o conhecimento evidencia um forte viés epistemológico, principalmente por meio da dicotomia teoria/prática, que muitas vezes aparece como contradição. Por isso, surgem propostas de teoria e prática simultâneas ou a articulação e a integração teoria/prática.

A manifestação metodológica do conhecimento se orienta também em função de determinados valores, os quais, por sua vez, revelam a influência das políticas educacionais e da necessidade de formação de profissionais para o magistério que reflete as mudanças econômicas.

O sentido metodológico do conhecimento em função de valores revela que os procedimentos e até as formalidades didáticas são orientados por determinados princípios axiológicos. Isso se evidencia no tipo de conhecimento valorizado e, conseqüentemente, no método de obtenção deste tipo de conhecimento. Nesse sentido, os conhecimentos e saberes gerados pelos alunos estão orientados e enquadrados pelo mundo produtivo, onde o conhecimento ou saber escolar é transformado em ações, ou seja, é a manifestação metodológica do pragmatismo.

A crítica a essa manifestação metodológica do conhecimento é que esses procedimentos privilegiam e reafirmam os princípios da instrumentalização, isto é, da *performance*, da eficiência pedagógica que serve de suporte para o sucesso das ações posteriores, a fim de atender as necessidades da vida do aluno.

Por isso, competências, capacidades e atitudes são valorizados, assim como a pesquisa; o uso de novos materiais didáticos; a flexibilização curricular; enfim, a (re)significação de conteúdos aplicados em dinâmicas reflexivas e na partilha de experiências.

Visando dinamizar a elaboração do conhecimento, são adicionados às práticas metodológicas outros fatores que valorizem e promovam: o uso da imaginação; as atitudes inventivas; a busca e a invenção; a interação de subjetividades. É literalmente a incorporação do conhecimento, isto é, a valorização da sensibilidade e da intuição como elementos

constitutivos do processo do conhecer, que passa pela corporeidade do aluno e possibilita que ele perceba o que ocorre consigo próprio e a sua volta.

As diferentes metodologias utilizadas na educação escolar imprimem modos diferentes de se apropriar do conhecimento. Portanto, a aprendizagem e o sentido que é dado ao conhecimento ou saber escolar são influenciados pelas formas metodológicas da construção desse conhecimento e pelos mecanismos utilizados na sua (re)produção. As diferentes manifestações metodológicas imprimem valores e significados, e ao mesmo tempo, são por eles influenciados.

A metodologia, de acordo com o material pesquisado, deve realimentar, dinamizar, operacionalizar o processo de aprendizagem, propiciando condições para que as experiências sejam vividas, para que haja criação e recriação por parte dos alunos, enfim, para que sejam responsáveis pelo seu próprio conhecimento. Porém, todos os aspectos destacados como corretos e adequados são justamente aqueles que, de modo geral, deveriam ocorrer, mas não ocorrem, na educação escolar – ou que pelo menos não se efetivam com o sucesso esperado.

Nos textos analisados, o conhecimento ou saber é utilizado principalmente **em função de dois grupos de valores**: os valores humanísticos e os valores de mercado. Num primeiro momento, eles aparecem separados e dicotomizados, caracterizando a oposição entre formação e competências, ou seja, entre pedagogia e *performance*. De um lado, a formação humanística que vê o indivíduo de modo integral e, de outro, a preparação do aluno para o mercado de trabalho, que visa a sua qualificação profissional. Mas, com a sofisticação do sistema/rede capitalista, esses dois tipos de valores se articulam no contexto da lógica produtiva pós-industrial e neoiluminista, que transforma o capital em algo imaterial, cognitivo, mais subliminar, enfim, em parâmetro da vida.

Quando os dois grupos de valores são analisados separadamente, pode-se dizer que, por um lado, o conhecimento orientado pelos valores humanísticos está relacionado: à formação integral do ser humano; ao desenvolvimento do homem; à formação do sujeito ético; à afirmação da identidade; à formação do cidadão. Aos conhecimentos utilizados em função desses valores, é atribuído o potencial de: desalienar; esclarecer; emancipar; conscientizar; dar cidadania. No caso deste último, os valores básicos para o exercício da

cidadania implicam uma sociedade justa, igualitária, solidária. O conhecimento adquire o sentido de recuperar a dignidade humana, o aspecto utópico sendo, desse modo, valorizado.

A educação escolar associada a esses princípios valoriza as atividades pedagógicas que visem um conhecimento ou saber escolar que possa auxiliar seus alunos no processo de: cooperação; autonomia; competências; ação crítica; individuação; inventividade; imaginação; criação e recriação. Pois é também uma educação baseada: na cooperação, na atitude solidária; no saber responsável; na vivência do conhecimento com crítica.

Já, por outro lado, o conhecimento ou saber orientado por valores de mercado tende a ser instrumental para atender a lógica econômica. Nesse sentido, o conhecimento vira mercadoria, inclusive o conhecimento científico e os conteúdos daí derivados que são trabalhados na educação escolar. É a valorização do conhecimento na relação meio-fim, na qual a eficiência é o cerne do processo pedagógico de produção do conhecimento ou saber escolar.

Então, se o conhecimento é socialmente construído, seu valor também o é. Conseqüentemente, vale mais aquele saber a que se dá mais valor e, obviamente, quem o possuir. Se a valorização é econômica, os conhecimentos que visam a qualificação para o mercado de trabalho adquirem importância, num processo competitivo, valorizam seus possuidores. Nesse cenário, dá-se mais valor ao conhecimento científico, visto como superior, puro, a excelência da produção intelectual humana, em detrimento dos outros saberes.

Os conhecimentos escolares utilizados tanto em função dos valores humanísticos quanto dos valores de mercado apresentam aspectos semelhantes, como, por exemplo, o viés neoiluminista de que são portadores, destacando-se a valorização da razão, da lógica científica e da capacidade desse tipo de conhecimento resolver os problemas dos indivíduos. No caso da educação em função de valores humanísticos, a questão é que o domínio desses conhecimentos e habilidades não garante o desenvolvimento humanitário nos educandos, principalmente quando a concepção de formação fica reduzida ao plano dos domínios dos conhecimentos curriculares. E, no caso da educação voltada para os interesses de mercado, segundo a razão do capital, o problema é a supremacia dada ao conhecimento científico.

Mas, com as mudanças do capitalismo no final do século XX e início do século XXI, tanto os que defendem o conhecimento na educação escolar como parte de um processo de humanização, quanto os que advogam a favor dos interesses mercadológicos no processo pedagógico enfatizam o fim da dicotomia formação/instrução, isto é, são a favor da junção: razão-emoção; objetividade-subjetividade. Nesse sentido, alguns fatores são (re)valorizados, como: prazer; desejo de saber; paixão e (re)significação do conhecimento científico. Porém, há um diferencial nessa rearticulação do conhecimento que é o modo de circulação e apropriação do saber escolar e suas implicações ético-políticas. É esse aspecto que diferenciará esses dois grupos que aparentemente estão do mesmo lado.

A questão do conhecimento em função de valores é que estes influenciam o sujeito no seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, não se é imune ao conhecimento vivenciado e muito menos aos processos didáticos por meio dos quais esses saberes são trabalhados pedagogicamente. Por isso, quando se diz que o conhecimento escolar deve ser para a vida, deve-se questionar de que vida se trata. Da vida daquele que vive para aplicar o que sabe no sentido de produzir algum bem, que pode ser o próprio conhecimento escolar a ser avaliado pelo mercado? Ou de um conhecimento que transcenda a ótica utilitária e financeira, e que permita ao indivíduo atitude crítica e responsável diante dos conhecimentos ou saberes a que tem acesso? Portanto, a questão está na diferença qualitativa da maneira como o conhecimento ou o saber escolar influencia o modo de pensar e viver do aluno e o reflexo de seus atos na sociedade, não se esquecendo que o conhecimento é sempre parcial e deve ser elaborado por meio da ética e do diálogo.

O conhecimento no sentido de sua manifestação epistemológica é visto como processo e construção, como pode ser observado pelas palavras que foram mais utilizadas nos textos relacionadas ao conhecimento: *crescimento, desenvolvimento, produção, elaboração, avanço, progresso, abstração, transformação, sistematização, articulação, evolução, ampliação, progresso, método, especificidade, estrutura, sistema, forma, área, campo, modelo, hierarquia, ordenamento, recorte, árvore do conhecimento, árvores do conhecimento, árvore fractal, redes, conexões, conceitos, categorias, teorias, lógicas, linguagens, dinâmica sócio-histórica, consistência, científico.*

Chama-se atenção para o excesso de formalidades metodológicas, o rigor do purismo conceitual e a relação de poder entre os que professam determinados saberes, que podem gerar doutrinamentos e academicismos nefastos à própria Ciência.

O enfoque epistemológico, nos textos analisados, privilegia o conhecimento científico, em detrimento dos demais. O significado das palavras *conhecimento/conhecimentos*, em alguns textos, é igualado a teoria, e o das palavras *saber/saberes* é ligado a prática. Mas, na maioria dos textos, esses significados se equivalem, apontando para a união teoria/prática, entre conhecimento e saber. Pois eles devem estar articulados no processo pedagógico que visa a elaboração do conhecimento escolar, que tem sua especificidade.

O conhecimento, no sentido da manifestação epistemológica (inclusive o conhecimento científico), deve ser contextualizado e crítico. Além disso, deve ser visto como: aberto, inacabado, questionável, inexato, falível, parcial, descontínuo, não-linear, em constante mutação.

A relação entre conhecimento e ação, entre fenômenos da cognição e o processo de viver (ser), conhecer e fazer (agir), constitui a dinâmica epistemológica no processo pedagógico, que também inclui elementos importantes para a (re)construção do conhecimento, como: reflexão, auto-organização, metacognição, relação, interação, conversação, realimentação, retroação, retroalimentação, autopoiesis e subjetividade. Isto está relacionado à ação e a atitudes que vitalizam, nutrem a vivência do conhecimento, que por sua vez está intimamente ligado à vida. O saber se sustenta com o que é mútuo, recíproco, com situações de troca, interação entre homem/natureza/homem.

No sentido da manifestação epistemológica do conhecimento, várias críticas são feitas ao conhecimento escolar, quando, no trabalho do professor em sala de aula, tal conhecimento vira sinônimo de conteúdos fragmentados que são reduzidos a meras informações recortadas e apartadas do seu contexto e sem proporcionar ao aluno perspectiva de totalidade. Além disso, o processo pedagógico torna-se meio de instrumentalização dos alunos, para que estes, munidos do conhecimento escolar, possam atender as demandas econômicas. Este é um dos fatores que contribuem para o esvaziamento do conhecimento na escola, ainda mais quando este saber é identificado com os conteúdos dos currículos oficiais.

O conhecimento orientado por **modificações na política educacional** tem muitas correlações com os aspectos econômicos, que por sua vez também influenciam as manifestações metodológicas do conhecimento e os valores que dão sustentação a essa dinâmica na produção do conhecimento.

As mudanças na política educacional objetivam adequar o processo pedagógico e, conseqüentemente, o conhecimento ou saber escolar às necessidades do novo contexto pós-industrial das políticas neoliberais e da sociedade do conhecimento.

Este cenário reafirma a vinculação do conhecimento aos interesses econômicos e o condicionamento da educação escolar aos interesses de mercado. São evidentes a privatização e a mercantilização do conhecimento elaborado pelas instituições de ensino públicas, que são enquadradas como agentes de crescimento econômico. Nesse aspecto, o conhecimento torna-se instrumental, pragmático e, de acordo com o princípio da flexibilidade, adaptável às exigências do mercado. Sob essa ótica, a educação e o conhecimento escolar são concebidos como investimento que deve dar retorno econômico.

Isso se efetiva por meio de novos conceitos de currículo e didática; por meio da gestão curricular; da reforma universitária; de práticas pedagógicas para uma educação flexível e adaptativa; por meio do desenvolvimento de: competências, autonomia e ação crítica, mas de acordo com o sistema econômico em que a escola está inserida. É a política do “aprender a aprender”, do saber em ação, ou seja, do fazer alguma coisa com o que se sabe.

Essa conjuntura se completa com a delimitação do conhecimento escolar à lógica do sistema de avaliação institucionalizado pelos poderes públicos, os quais, a serviço dos interesses dos grupos sócio-econômicos mais poderosos, identificam que conhecimentos são importantes para o sistema de ensino.

O conhecimento escolar, no sentido das modificações da política educacional, apresenta contradições, pois, ao mesmo tempo em que provoca limitações ao pensamento autônomo e crítico, convive com um discurso de que o mercado necessita de trabalhadores com formação em sentido oposto, isto é, que para competir devem ser criativos no processo produtivo. Entretanto, a questão é que nem todos conseguirão resolver essas questões em suas

vidas concretas e serão excluídos do mercado de trabalho. Afinal, a proclamada sociedade do conhecimento não é para todos.

O conhecimento no sentido das mudanças econômicas é percebido como moeda, como um instrumento para atender os interesses de mercado. Isto faz com que todos os conhecimentos ou saberes (científicos, escolares, artísticos etc) dentro da lógica econômica (economia do conhecimento, gestão dos saberes) sejam transformados em mercadorias. Esse conhecimento subordina-se à hegemonia do capital, que enfraquece os vínculos entre as pessoas.

Desse modo, ocorre a capitalização do conhecimento, e a escola, como mais um agente do crescimento econômico, transforma-se em “fábrica” de saber e de mão-de-obra. A educação escolar torna-se um tipo de investimento que deverá dar retorno financeiro. A instituição de ensino transforma-se em um tipo de “indústria cultural” que (re)produz indivíduos massificados e adaptados à sociedade de consumo.

Mas, para que o conhecimento escolar seja apropriado pela lógica da reestruturação produtiva, é preciso que haja reformulação curricular nesse sentido, ou seja, que a educação escolar objetive a qualificação profissional ou a formação de recursos humanos, isto é, a produção de capital humano.

Entretanto, para que isso ocorra, o conhecimento escolar deve ter determinadas “qualidades”, que são transformadas estrategicamente em vantagens econômicas. Esse conhecimento estratégico, operacional e pragmático, voltado para fins lucrativos, é um saber que prepara o seu detentor para o embate competitivo pela inclusão no sistema produtivo. Nesse sentido, esse conhecimento escolar deve desenvolver competências e habilidades que tornem os alunos críticos, autônomos e com capacidade adaptativa, inventiva, de tomar decisões e de usar o conhecimento em situações novas.

Se há contradição quando o sistema capitalista exige que a educação tenha essas “qualidades”, essa incoerência é mais visível nos setores produtivos antiquados. Pois, nos setores produtivos mais tecnologicizados e de “vanguarda”, na sociedade do conhecimento, essa contradição diminui e é até dissimulada. Um exemplo é quando se defende a formação de um

aluno crítico, com visão de totalidade, num processo pedagógico que ponha fim à dicotomia teoria/prática e à oposição entre formação e instrução, como já foi analisado anteriormente.

Essas reivindicações de mais qualidade do conhecimento produzido na escola não oferecem perigo para a lógica econômica vigente, desde que articuladas ao próprio sistema capitalista, ou seja, à crítica, à cidadania, à autonomia, enfim, à formação escolar como parte da estrutura. Por conseguinte, o aluno já é parte da engrenagem. É a capitalização de toda a crítica que (re)alimenta o capitalismo, que, por sua vez, se apropria do conhecimento escolar.

O conhecimento orientado pelas mudanças sócio-culturais geralmente pouco tem contribuído para uma sociedade mais justa, apesar das mobilizações reivindicatórias dos diferentes grupos sócio-culturais. Isto porque nesta dinâmica o conhecimento torna-se elemento estratégico para controlar os próprios processos de mudanças por meio da cooptação pelo grupo hegemônico.

A mitológica “sociedade do conhecimento” não conseguiu diminuir a exclusão nem sua intolerância à alteridade e à diferença. Então, a “indústria cultural” aproveita o conhecimento como fator estratégico no processo de massificação que leva à padronização e produz “bens” culturais. Nesse contexto, a educação escolar não está imune à dinâmica das relações sociais desiguais, onde o conhecimento e quem o controla detém o poder, seja no sentido da (re)produção da lógica dominante, seja no da transgressão da realidade que é socialmente construída.

O conhecimento ou saber escolar no sentido da formação profissional para o mercado de trabalho visa a preparação do aluno de acordo com a lógica produtiva, ao mesmo tempo que considera sua formação humanística, porém pautada na *performance* que otimiza essa formação, nos resultados de sua atividade profissional e na requalificação adaptativa ao mercado.

O conhecimento escolar orientado para a formação profissional em geral, de acordo com os textos analisados, enfatiza que o processo pedagógico deve desenvolver competências e habilidades para que o aluno possa usar o que sabe (saber em ação), além de valorizar a autonomia, a cooperação, a flexibilidade, a capacidade de tomar decisões, a ação crítica (circunscrita ao próprio sistema, ou seja, dentro da lógica produtiva).

São próprios do conhecimento orientado para o mercado de trabalho o aprofundamento e a aquisição de novos saberes, isto é, a continuidade do processo do conhecer, a profissionalização e a união entre ação e pensamento. Isto é, saber para articular experiências ou múltiplos conhecimentos para intervir crítica e criativamente diante dos imprevistos. Esse conhecimento instrumental que se espera obter da escola está condicionado aos valores e interesses da (re)produção capitalista. O “saber ser, saber interagir e saber fazer” não foge à regra, a exceção é tentar subverter a lógica dominante. Apesar de se chamar atenção para a distância entre o conhecimento escolar e o mundo do trabalho e da vida, não se questiona por que esse mundo do trabalho e por que essa vida.

Os textos que enfocam o **conhecimento no sentido de sua utilização na formação profissional para o magistério** apresentam esse saber também associado, na maioria das vezes, às questões metodológicas, e, em menor número, a problemas epistemológicos e relativos às políticas educacionais.

O material analisado aponta para a formação/qualificação do professor e sua atuação como profissional no magistério. É o caso dos textos sobre o conhecimento ou saberes na formação docente com viés metodológico, os quais analisam não só a metodologia na formação, mas também as metodologias utilizadas pelo professor no seu trabalho pedagógico. O mesmo ocorre em relação às manifestações epistemológicas, em que a elaboração do conhecimento escolar articula-se à formação do professor e a sua prática de sala de aula.

Em relação à formação do professor, alguns autores identificam “conhecimento escolar” com “saber escolar”, destacando a especificidade desse conhecimento ou saber. Outros, porém, tratam o conhecimento como algo identificado com o científico, com os fundamentos que o professor precisa dominar, enquanto o saber escolar é visto como a prática ou vivência desse conhecimento aplicado às atividades de docência. Mas, para se evitar essa dicotomia teoria/prática, valoriza-se o emprego da teoria que fundamenta a prática e as ações reflexivas. Estas propiciam a aplicação de teorias e o desenvolvimento de outras, criando novos saberes, muitas vezes a partir de determinadas especificidades experimentadas pelo professor na escola. O conhecimento voltado para o magistério aparece na forma de uma epistemologia que vai além do conhecimento tácito/prático e das competências.

Para resolver essas questões, propõe-se que o conhecimento utilizado no magistério seja contextualizado e crítico, que proporcione ao professor conhecimento cognitivo e experiencial para criar, modelar, estruturar e saber-fazer, articulando os saberes da experiência com os conhecimentos acadêmicos, ou seja, vivendo o conhecimento. Porém, isso implica que o professor tenha, também, uma vivência de sua própria existência. Pois, os conhecimentos ou saberes implicam relações éticas, estéticas, afetivas, entre outras, que fazem parte do desenvolvimento e formação humanos.

Mas, para que isso se efetive, é necessário que o conhecimento do professor seja atualizado, aperfeiçoado e contínuo. Isto é, que o docente utilize com sensibilidade e habilidade, com reflexividade crítica, seu conhecimento, no intento de reinventar suas práticas, na tentativa de conectar seu ser com seu saber e com seu fazer, no sentido de uma atitude profissional responsável.

Entretanto, antes é preciso ultrapassar algumas barreiras que dificultam a realização desses objetivos que deveriam representar o desejo do professor. E, para isso, é necessário resolver algumas questões do conhecimento aplicado à formação do professor que está diante da realidade imediatista e utilitária, como, por exemplo: a redução do conhecimento escolar à informação e instrumentalização das ações, a compartimentalização em detrimento da totalidade e a redução da aprendizagem a mera operacionalidade do conhecimento configurado no aprender-fazendo.

A partir da análise dos dados, ficam evidentes as ligações transversais entre as oito categorias – metodológica; valores (em função de); epistemológica; política educacional; aspecto econômico; dinâmica sócio-cultural; formação profissional para o mercado de trabalho em geral; formação profissional para o magistério – e as inúmeras possibilidades de conexões (Lévy, 1993; Maduro, 1994; Machado, 1995) rizomáticas (Deleuze, Guattari, 1995) que podem ser feitas entre elas e as questões que se relacionam aos sentidos do conhecimento. Apesar do limite deste estudo, é possível com este recorte, a partir dos periódicos, fazer muitas inferências.

E, para que se percebam os sentidos do conhecimento, tem-se que considerar o mundo pós-capitalista (Drucker, 2002) em que se vive e as críticas que vários atores, uns mais que outros, fizeram sobre esses novos tempos da sociedade em rede (Castels, 2003; Machado,

1995; Lévy, 2004), da sociedade do conhecimento (Chauí, 2003; Duarte, 2001; 2003), das novas tecnologias da comunicação e da globalização econômica e cultural.

Nesse contexto de capitalismo cognitivo (Cocco, Galvão, Silva, 2003) e de trabalho imaterial (Lazzarato, Negri, 2001; Hardt, Negri, 2002), produz-se também um bem imaterial, resultado de vários conhecimentos ou saberes que agregam valor ao que é produzido. Desse modo, o conhecimento torna-se fator estratégico na maximização da mais-valia, pois é usado como elemento principal de produção e de acumulação de capital. Isso ocorre quando o conhecimento é usado: a partir dos parâmetros de uma racionalidade cognitiva e instrumental; nos projetos de inovação; no desenvolvimento de tecnologias; com caráter utilitário e de eficiência.

Portanto, ocorre a mercantilização das relações entre as pessoas (Demo, 1998) e da própria vida (Demo, 2000b; Kurz, 2005), e o conhecimento e a capacidade criativa do indivíduo são aprisionados pelo mercado, que se vale do capital humano (Frigotto, 1995), agora, apropriando-se também das subjetividades humanas (Hardt, Negri, 2002).

Nesse processo, destaca-se o valor do conhecimento escolar vivido que (re)alimenta a vida do aluno. Porém, se o conhecimento é coisificado, como poderá (re)alimentar a vida, a não ser coisificando também a própria vida do aluno? Ou seja, há um processo de alienação: homem-conhecimento-vida. Um conhecimento que ao ser vivenciado aprisiona a própria vida e se auto-explica, numa educação escolar que ao educar acomoda. Um conhecimento sofisticado que justifica racional e logicamente as normas que os homens criaram para o amesquinamento de suas próprias vidas.

Diante desses fatos, a prática do conhecimento rizomático pode ajudar, pois, ao incorporar as contradições, como o faz o próprio capitalismo, vai além deste, visto que o conhecimento rizomático aumenta o entendimento e amplia as conexões do aluno com a realidade em que está inserido, enquanto a lógica do capital incorpora estrategicamente suas contradições e se (re)alimenta delas. Metaforicamente falando, é o caso do veneno que também pode curar. A questão é como usá-lo. Os defensores do conhecimento escolar como um dos elementos da emancipação têm como princípio intrínseco a própria vida. Entretanto, a vida não tem valor, a vida é o valor. Pois a vida não pode ser transformada em um bem, como

acontece com o conhecimento que é produzido pela indústria cultural (Adorno, 2000; Pucci, 2001; Loureiro, Fonte, 2003) com a participação da própria escola.

Ao elaborar conhecimento ou saberes, o sujeito produz conhecimento sobre si próprio e se (re)conhece também. É a vivência e significação do processo do conhecer. Nesse sentido, o processo epistemológico é amplo e complexo, rico de conexões, de possibilidades, de acontecimentos, de linhas de fuga, é rizomático. Por isso, o conhecimento vivido não é só consciência, razão e lógica, mas também sensação, percepção, emoção, intuição e imaginação (Bachelard *apud* Pessanha, 1986; Scofano, 2002; Barbosa, Bulcão, 2004; Alves, 2004). Isso significa que o conhecimento passa pelo corpo, ou seja, que o processo do conhecer é também corporificação e incorporação. Portanto, ao articular conhecimentos às vivências dos aprendizados escolares (científicos, filosóficos, artísticos e outros), o aluno desenvolve capacidades de ações reflexivas e críticas diante da vida. Mas, para isso, o conhecimento deve ter significação para o aluno, motivando-o, fazendo com que deseje aprender.

Mas, para desejar ser sujeito do conhecer ou saborear o conhecimento (Scofano, 2002; Alves, 2005), é preciso estar tocado, sensibilizado no sentido de algo. Portanto, a educação escolar deve ir além do desenvolvimento de competências, de conhecimentos tácitos e de outras potencialidades. O conhecimento escolar deve ser o resultado de uma visão holística do homem e do mundo e, nesse aspecto, a estética é um elemento que não pode faltar na composição de um conhecimento que se propõe emancipador (Adorno, 2000) do homem.

Mas que corpo é esse que se faz auto-regular (Hardt, Negri, 2002)? Como sentir a estética da vida, se há desumanização e embrutecimento das sensibilidades, características da barbárie presente nas interações entre os seres humanos? Então, o que dizer da educação e do significado do conhecimento escolar? Tem-se que vencer a sedução do referencial mercantil e criar condições nas escolas para que fluam desejos de conhecimentos que permitam que os alunos tenham olhos para ver, ou seja, que tenham um corpo sensível em condições de experimentar a vida no mundo.

CAPÍTULO V

“Na sua cátedra mesmo há um feitiço. (...) Para todos esses sábios catedráticos, tão ponderados, a sabedoria era dormir sem sonhar: não conheciam melhor sentido da vida.”

Nietzsche*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho termina com alguns novos mapeamentos sobre os sentidos do conhecimento. São conclusões parciais, mas importantes, porque ajudam a perceber as conexões possíveis com o conhecimento escolar. A própria busca pautada na concepção rizomática enquanto processo metodológico representou, também, a construção de um conhecimento rizomático sobre os significados do conhecimento que foi a temática desta tese.

O sentido do conhecimento é sua realização na vida das pessoas, ou seja, é muito mais que as intenções ou propostas apresentadas nos textos estudados, é a incorporação do conhecimento pelos homens no seu existir histórico.

Os sentidos do conhecimento são muitos, mas por meio da análise dos textos dos periódicos selecionados (*Educação & Sociedade* e *Cadernos CEDES*) podem-se constatar oito categorias que representam os significados e a orientação que os conhecimentos/saberes têm na educação escolar. A partir daí, observa-se que os sentidos do conhecimento não estão no que se propõe, mas justamente, no seu oposto, no que se critica. Isto é, aponta-se para onde se deseja chegar, mas ainda não se saiu de onde está. É a projeção das intenções. Porém, o sentido do conhecimento está ligado à realidade, que só mudará se os homens fizerem algo mais do que negá-la.

A análise desses textos mostra que o conhecimento está vinculado e até comprometido com os interesses econômicos, que, por sua vez, influenciam as políticas educacionais e a formação para o mercado de trabalho, inclusive para o magistério, numa dinâmica sócio-cultural em que o capitalismo se auto-regenera.

* NIETZSCHE, Friedrich Nietzsche. *Assim Falou Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret, 2003, p. 38.

As categorias que mais ocorreram apresentam manifestações metodológicas e epistemológicas em função de valores que criticavam a influência do econômico, propondo-se outros caminhos e significados. Pois o que acontece é justamente o oposto. A análise das ocorrências das expressões relacionadas às palavras *conhecimento(s)* e *saber(s)* reforça a percepção de que o conhecimento está no sentido contrário daquele para onde se aponta. Então, quando se verifica que os três sentidos do conhecimento mais frequentes ocorrem na forma metodológica de ensino, em função de valores e com viés epistemológico, é o mesmo que dizer que as metodologias de ensino que mais aparecem nos textos são as que menos existem concretamente nas escolas. Ocorre o contrário do que os textos propõem, isto é, a continuidade de metodologias (práticas de ensino) que elaboram conhecimentos (epistemologias) de caráter dicotômico e mercantil.

Isso significa que os sentidos do conhecimento deveriam ser os que são proclamados nas teorias acadêmicas, veiculadas nos textos. Mas o que se constata é a pouca quantidade de textos que relatam as experiências que dão vida às concepções do conhecimento que são opostas à realidade estabelecida. Portanto, são casos, exceções, e não uma nova realidade.

Constatou-se que os textos acadêmicos pautavam-se mais pela crítica da realidade no intuito de apontar outros sentidos para o conhecimento. Isso fica claro nas metodologias de ensino propostas para se construir epistemologias que pudessem interferir na realidade a partir de outros valores.

Mas os valores apontam para dois caminhos: um de uma sociedade melhor, com homens mais humanizados, com menos barbárie; e outro que aponta para o mercado, para a lógica econômica, onde tudo é mercantilizado, inclusive o corpo do ser pensante, que é portador de um conhecimento transformado em mercadoria. Os valores que embasam as metodologias (práticas de ensino) não estão resolvendo as questões epistemológicas. Estas, por sinal, têm apresentado uma característica neoiluminista e neopositivista, com a supervalorização da razão e da ciência, contribuindo também para a fetichização do conhecimento.

Diante disso, a utilização da educação escolar para a formação profissional para atender as demandas do mercado de trabalho, e especificamente para o magistério, tem a ver em muito com a realidade mundial do início século XXI. Isto é, a articulação entre

metodologias e valores dá o direcionamento do conhecimento, inclusive do saber que é elaborado na escola. Essa epistemologia reflete a influência do econômico.

Constata-se que os sentidos dados ao conhecimento repercutem na educação escolar, ou seja, que o conhecimento, na maioria dos casos, não é orientado por princípios que humanizam, mas, ao contrário, que é legitimado pelo econômico. Desse modo, a escola que é contextualizada sócio-historicamente não fica imune e é levada de roldão.

Pode-se dizer que, assim como a mercadoria enfeitiça seu produtor e seu consumidor, o mesmo acontece com o conhecimento, inclusive com o elaborado na escola. Pois o princípio ilusório é o mesmo: acredita-se que seu possuidor detém poder e é capaz de poderes transformadores. Mas isso só é verdade em parte. Pois esse conhecimento tem que ser vivenciado e o homem tem que se encontrar consigo mesmo, por meio da dialética que os homens estabelecem entre si e com a natureza. O indivíduo que não se percebe no processo do conhecer elabora um conhecimento alienado, um fetiche. E a educação escolar colabora com o processo de fetichização do conhecimento a partir do momento em que o trabalho pedagógico não consegue desenvolver no aluno, ser cognoscitivo, a autonomia na elaboração de seu conhecimento, a percepção e a compreensão desses saberes em sua vida.

Não serão os aperfeiçoamentos didático-metodológicos e os valores comprometidos com coisas mercantilizáveis que darão à educação escolar um poder de alavancar alguma transformação social. Numa sociedade do conhecimento que alucina, a escola inserida nesse contexto, por decorrência, fetichiza o conhecimento, pois ilude quem o possui. Portanto, o conhecimento é visto com poderes mágicos, que encantam e deslumbram seu possuidor e sua platéia. Esse fetiche aparece num corpo dessensibilizado na percepção de sua genuína subjetividade, dificultando a imaginação e o desejo de produzir novas formas de sua própria existência.

O conhecimento é fetiche, quando é tratado como mercadoria, fracionado e especializado, utilizado com visão pragmática e utilitária, visto como a solução para todos os males, principalmente o conhecimento científico. Nesse sentido, a escola e o conhecimento que lá se (re)produz são fetiche.

Na realidade, o conhecimento que promete libertação, aprisiona o ser que se desumaniza, que explica a barbárie mas não consegue impedi-la de existir entre os seres humanos. Desta forma, o conhecimento escolar tem pouco potencial de emancipação, porque já vem tutelado por interesses externos aos próprios indivíduos envolvidos no processo pedagógico. O conhecimento puro e simples não garante a solidariedade, a ética, a justiça entre os homens.

O conhecimento que deve ser vivido para realimentar a vida é conhecimento que não pode ser coisificado, é o saber que possibilita sentir, viver e atuar. Mas esse conhecimento, de modo geral, ainda não está vivo na educação escolar. A realidade não é a que é proposta nos textos analisados. Pois a vivência que ocorre é a da ótica do capital, na qual a vida não flui de forma imanente, mas ora é dinamizada em turbilhão, ora é arrastada pela lógica do processo produtivo. E essa vivência comporta, também, suas contradições. É vida que se move à revelia do indivíduo. Diante do que parece um impasse ou algo esquizofrênico, a concepção rizomática do conhecimento permite um melhor entendimento. Ela incorpora essa contradição e enriquece as ligações ou conexões, possibilitando perceber que, enquanto a vida do homem no atual contexto for sinônimo de sobrevivência na hegemonia do econômico, não sobrá espaço para a efetivação das metodologias e epistemologias que propiciem a elaboração de conhecimento emancipador, gerando autonomia com interações a partir de valores éticos.

Enfim, se não se quebrar a dinâmica sistêmica que aprisiona o homem em seus próprios processos epistemológicos, também não será por meio do capital que ele será salvo. Pois nenhum dos dois consegue vitalizar o ser humano. Entorpecem-no com seu próprio conhecimento, no delírio de quanto mais saber melhor, e mais feliz se será, acreditando chegar assim ao êxtase. Entretanto, mais se afasta da vida, na agonia de mais querer entendê-la para vivê-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- ALVES, Cristina. Educação deve ser vista como um bem econômico, não social, diz economista. *O Globo*, p. 45, Seção economia. 26 out. 2003.
- ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais...* Campinas, SP: Versus Editora, 2005.
- _____. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Loyola, 2004.
- BAPTISTA, Cristiana. A dor de nunca saber o bastante. *Veja*, São Paulo, 05 set. 2001. Comportamento, p 62-66.
- BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. *Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BOSI, Alfredo. *Considerações sobre tempo e informação*. Disponível em: <<http://www.usp.br/iea/cidade/textos/tempoinfo.html>>. Acesso em: 26 mar. 2002.
- BOURDIEU, Pierre. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- _____. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 2, de 07 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 1998. Seção 1, p. 31.
- _____. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27839.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. *A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da pedagogia simbólica junguiana*. São Paulo: Religare, 2003.

CADERNOS CEDES. v. 18, n. 42, 1997 a v. 24, n. 64, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0101-3262&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 20 abr. 2005.

CARNEIRO, Ricardo (org.). *Os clássicos da economia*. São Paulo: Ática, 2002

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. V. 1, 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura da 26ª. *Reunião Anual da ANPEd*. Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/marilenachauianped2003.doc>>. Acesso em: 30 nov. 2003.

COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexander Patez; SILVA, Gerardo. *Capitalismo cognitivo: trabalho, redes e inovação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COMTE-SPOVILLE, André. *Dicionário filosófico*. São Paulo: Martins fontes, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Micropolítica e segmentaridade. In: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996, vol. 3, p. 83-115.

_____. Introdução: rizoma. In: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, vol. 1, p. 11-37.

_____. Proliferação das séries. In: *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977, p. 79-92.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DE MASI, Domenico. *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DEMO, Pedro. *Conhecer & Aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000 a.

_____. *Certeza da incerteza: ambivalências do conhecimento e da vida*. Brasília: Plano, 2000 b.

_____. Educar é diferente de educar. *JB Online*, Rio de Janeiro, 08 out. 2000. Disponível em:<www.jb.com.br>. Acesso em: 08 out. 2000.

- _____. *Charme da exclusão social*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- DRUCKER, Peter Ferdinand. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- _____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, p. 35 - 40, set./dez. 2001.
- DUARTE JUNIOR., João Francisco. Palestra proferida na Mesa Redonda sobre Tatro-Educação. In: *Revista do Seminário Nacional SESC CBTIJ de Teatro para a Infância e Juventude*. Rio de Janeiro, 2003, p. 22-25.
- EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. v. 18, n. 58, 1997 a v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0101-7330&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 20 abr. 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. (org.). GENTILI, Pablo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Coleção Pensadores & Educação.
- HARDT, Michael; NEGRI Antonio. *Império*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- HARNECKER, Marta. *Os conceitos elementares do materialismo histórico*. 3. ed. São Paulo: Global, 1983.
- IANNI, Octavio. (Org.). *Marx*. São Paulo: Ática, 1996.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- KURZ, Robert. A comercialização da alma. São Paulo: *Folha de São Paulo*, 11 de fevereiro de 2001. Disponível em: <<http://www.race.nuca.ie.ufrj.br/journal/k/kurz12.doc>>. Acesso em: 07 set. 2005.
- LAHÓZ, André. Educação: como o Brasil está fazendo a lição de casa. *Exame*. São Paulo, edição 711, ano34, n. 7, p. 172-183, 05 abr. 2000.
- LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

LEITE, Siomara Borba. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 11-25.

Lévy, Pierre. *Tecnologias intelectuais e modos de conhecer: nós somos o texto*. Disponível em: <<http://empresa.portoweb.com.br/pierrelevy/nossomos.html>>. Acesso em: 09 nov. 2004.

_____. *As Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: editora 34, 1993.

LOUREIRO, Robson; FONTE, Sandra Soares Della. *Indústria cultural e educação em “tempos pós-modernos*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MAAR, Wolfgang. A indústria (des)educa(na)cional: um ensaio de aplicação da Teoria Crítica ao Brasil. In: PUCCI, Bruno. (org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

MADURO, Otto. *Mapas para a festa: reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MACHADO, Nílson José. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1967.

MARX, Karl. O fetichismo da mercadoria e o seu segredo. In: *O Capital*, capítulo I. Disponível em: <<http://www.geocities.com/Paris/Rue/5214/ocapitallivro1.htm>>. Acesso em: 06 fev. 2005.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. A questão dos conteúdos numa metodologia histórico-crítica. *Revista Educação*, Maceió, ano 3, n. 3. Dez. 1995. Disponível em: <<http://www.cedu.ufal.br/revista>>. Acesso em: 01 jun. 2003.

NETZ, Clayton. Educação. O que fazer para melhorar já. *Exame*. São Paulo, edição 614, ano30, n. 15, p. 40-54, 17 jul. 1996.

PESSANHA, José Américo Motta. Introdução – Bachelard: as asas da imaginação. In: *Bachelard Gaston: o direito de sonhar*. 2. ed. São Paulo: Difel, 1986, p. V - XXXI.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, Antônio Álvares Soares. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. A escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995.

ROSENBERG, Cynthia. O meganegócio da educação. *Exame*. São Paulo, edição 763, ano36, n. 7, p. 35-45, 03 abr. 2002.

SAVATER, Fernando. *As perguntas da vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SCOFANO, Reuber Gerbassi. *Iluminação e desaprendizagem: a pedagogia lúdica de Rubem Alves*. 2002. 332 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

TEIXEIRA, Anísio. Valores Proclamados e Valores Reais nas Instituições Escolares Brasileiras. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n. 86, abr./jun. 1962. p.59-79.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Declaração de Cochabamba*. Declaração aprovada durante a VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação (PROMEDLAC VII) realizada em Cochabamba, Bolívia, de 5 a 7 de março de 2001. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/declaracao_de_cochabamba-revisada.doc>. Acesso em: 12 jun. 2003.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Declaração sobre a Ciência e o uso do Conhecimento Científico*. Declaração aprovada na Conferência Mundial sobre a Ciência para o Século Vinte e Um: Um Novo Compromisso, realizada em Budapeste, Hungria, de 26 de junho a 01 de julho de 1999. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/download/declaracao_sobre_a_ciencia_budapeste.doc>. Acesso em: 12 jun. 2003.

VASSALLO, Cláudia. Por que as escolas são tão caras. *Exame*. São Paulo, edição 658, ano31, n. 7, p. 26-36, 25 mar. 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Coleção Pensadores & Educação.

ANEXO

RELAÇÃO DOS TEXTOS ANALISADOS

Periódicos: *Educação & Sociedade* e *Cadernos CEDES* veiculados através de página eletrônica na Internet, no período de 1997 a 2004.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0101-7330&lng=pt&nrm=iso

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0101-3262&lng=en&nrm=iso

T1

Educ. Soc. v.21 n.72 Campinas ago. 2000

Regimes de valor, regimes de conhecimento: Alguns temas da antieconomia da dádiva.

T2

Educ. Soc. v.24 n.83 Campinas ago. 2003

Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria).

T3

Educ. Soc. v.24 n.85 Campinas dez. 2003

Educação, conhecimento e a sociedade em rede.

T4

Educ. Soc. v.24 n.85 Campinas dez. 2003

O crescimento do conhecimento e a lacuna discursiva.

T5

Educ. Soc. v.24 n.85 Campinas dez. 2003

Conversações: modelo cibernético da construção do conhecimento/realidade.

T6

Educ. Soc. v.25 n.88 especial Campinas out. 2004

Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento.

T7

Educ. Soc. v.25 n.88 especial Campinas out. 2004

Produção do conhecimento na educação superior australiana: do acadêmico ao comercial.

T8

Cad. CEDES vol.23 n.60 Campinas Ago. 2003

O uso de atlas municipais escolares e as formas de construção do conhecimento em sala de aula: analisando situações de ensino.

T9

Educ. Soc. v.19 n.64 Campinas set. 1998

Do governo dos homens: “novas responsabilidades” do trabalhador e acesso aos conhecimentos.

T10

Educ. Soc. v.21 n.72 Campinas ago. 2000

Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: implicações para uma nova didática na formação profissional.

T11

Educ. Soc. v.22 n.77 Campinas dez. 2001

A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped.

T12

Educ. Soc. v.24 n.85 Campinas dez. 2003

Vico e a ordem de estudos de seu tempo: a ligação entre conhecimento e ética.

T13

Educ. Soc. v.25 n.86 Campinas abr. 2004

Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares.

T14

Cad. CEDES vol.19 n.44 Campinas abr. 1998

O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento.

T15

Cad. CEDES vol.21 no.53 Campinas abr. 2001

Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento.

T16

Educ. Soc. v.22 n.74 Campinas abr. 2001

Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.

T17

Educ. Soc. v.22 n.74 Campinas abr. 2001

Cristóvam, milene e minhas meias furadas... ou de como uma aprendiz de professora ensina política cultural, sem saber, a uma graduanda das artes... ou ainda... docência: a barca de caronte.

T18

Educ. Soc. v.23 n.78 Campinas abr. 2002

As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução.

T19

Educ. Soc. v.24 n.82 Campinas abr. 2003

Estudos comparados, projeto histórico e análise de políticas públicas: entrevista com Hugo Zemelman.

T20

Educ. Soc. v.25 n.88 especial Campinas out. 2004

Para silenciar os *campi*.

T21

Educ. Soc. v. 19 n. 62 Campinas abr. 1998

A Crise e o Ensino de Ciências.

T22

Educ. Soc. v.21 n.73 Campinas dez. 2000

O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin.

T23

Educ. Soc. v.22 n.74 Campinas abr. 2001
Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa.

T24

Educ. Soc. v.22 n.74 Campinas abr. 2001
Rastros: dizendo sobre os fazeres/dizeres.

T25

Cad. CEDES vol.19 n.49 Campinas dez. 1999
Contra a ditadura da escola.

T26

Cad. CEDES vol.24 n.63 Campinas maio/ago. 2004
Mídia impressa e educação científica: uma análise das marcas do funcionamento discursivo em três publicações.

T27

Educ. Soc. v.18 n.58 Campinas jul. 1997
Alguns questionamentos sobre a hipótese da requalificação do trabalho.

T28

Educ. Soc. v.18 n.59 Campinas ago. 1997
Educando para a cidadania: a experiência da escola do Legislativo.

T29

Educ. Soc. v.19 n.64 Campinas set. 1998
Trabalho em grupo nas empresas alemãs: um novo modelo de produção e uma proposta conceitual de formação profissional.

T30

Educ. Soc. v.20 n.67 Campinas ago. 1999
Postmodernidad, legitimidad y Educación.

T31

Educ. Soc. v.20 n.68 Campinas dez. 1999
A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate.

T32

Educ. Soc. v.20 n.68 Campinas dez. 1999
Educação continuada: a política da descontinuidade.

T33

Educ. Soc. v.20 n.68 Campinas dez. 1999
Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.

T34

Educ. Soc. v.20 n.69 Campinas dez. 1999
O que é pesquisar – Entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando *mito, ciência, arte e culturas de resistência*.

T35

Educ. Soc. v.21 n.70 Campinas abr. 2000

O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito.

T36

Educ. Soc. v.21 n.71 Campinas jul. 2000

Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial.

T37

Educ. Soc. v.21 n.72 Campinas ago. 2000

Procurando outros paradigmas para a educação.

T38

Educ. Soc. v.21 n.72 Campinas ago. 2000

A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação.

T39

Educ. Soc. v.21 n.73 Campinas dez. 2000

Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin.

T40

Educ. Soc. v.21 n.73 Campinas dez. 2000

Teoria Crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação.

T41

Educ. Soc. v.22 n.74 Campinas abr. 2001

Professores: entre saberes e práticas.

T42

Educ. Soc. v.22 n.74 Campinas abr. 2001

Educação e participação dos atores sociais no desenvolvimento de modelo de gestão do lixo em zona rural em minas gerais.

T43

Educ. Soc. v.22 n.74 Campinas abr. 2001

Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo.

T44

Educ. Soc. v.22 n.75 Campinas ago. 2001

Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil.

T45

Educ. Soc. v.22 n.75 Campinas ago. 2001

Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais.

T46

Educ. Soc. v.22 n.75 Campinas ago. 2001

Recuperar una visión utópica (entrevista com o prof. dr. Hugo Zemelman).

T47

Educ. Soc. v.22 n.76 Campinas out. 2001

Educação: da formação humana à construção do sujeito ético.

T48

Educ. Soc. v.22 n.77 Campinas dez. 2001

Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica.

T49

Educ. Soc. v.23 n.78 Campinas abr. 2002

Trabalhando e aprendendo: adquirindo qualificação em uma indústria de refino de petróleo.

T50

Educ. Soc. v.23 n.79 Campinas ago. 2002

As pesquisas denominadas “estado da arte”.

T51

Educ. Soc. v.23 n.80 Campinas set. 2002

PNE: plano nacional de educação ou carta de intenção?

T52

Educ. Soc. v.23 n.80 Campinas set. 2002

Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização.

T53

Educ. Soc. v.23 n.81 Campinas dez. 2002

Redes de contacto sociales. ¿factor clave para la labor de investigacion universitaria?

T54

Educ. Soc. v.24 n.83 Campinas ago. 2003

Adorno, arte e educação: negócio da arte como negação.

T55

Educ. Soc. v.24 n.84 Campinas set. 2003

Aliança estratégica ou estratégia hegemônica? Conservadorismo entre os desfavorecidos.

T56

Educ. Soc. v.25 n.86 Campinas abr. 2004

Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII.

T57

Educ. Soc. v.25 n.87 Campinas maio/ago. 2004

O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico.

T58

Educ. Soc. v.25 n.88 especial Campinas out. 2004

Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha.

T59

Educ. Soc. v.25 n.88 especial Campinas out. 2004

Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: análise comparativa dos casos da Argentina e Canadá.

T60

Educ. Soc. v.25 n.89 Campinas set./dez. 2004

Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada.

T61

Cad. CEDES vol.18 n.43 Campinas dez. 1997

Antropologia e educação: origens de um diálogo.

T62

Cad. CEDES vol.18 n.43 Campinas dez. 1997

Por uma antropologia de alcance universal.

T63

Cad. CEDES vol.19 n.44 Campinas abr. 1998

Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar.

T64

Cad. CEDES vol.19 n.45 Campinas jul. 1998

“Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas” - Situando-nos enquanto mulheres e negras.

T65

Cad. CEDES vol.19 n.46 Campinas set. 1998

A educação de indivíduos que apresentam seqüelas motoras: uma questão histórica.

T66

Cad. CEDES vol.19 n.48 Campinas ago. 1999

Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola.

T67

Cad. CEDES vol.19 n.49 Campinas dez. 1999

Uma visão indígena da história.

T68

Cad. CEDES vol.21 n.54 Campinas ago. 2001

Uma educação do olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado.

T69

Cad. CEDES vol.21 n.54 Campinas ago. 2001

Indústria cultural: algumas determinações políticas, culturais e sociais na educação.

T70

Cad. CEDES vol.21 n.54 Campinas ago. 2001
Indústria Cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo.

T71

Cad. CEDES vol.21 n.55 Campinas nov. 2001
Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira.

T72

Cad. CEDES vol.23 n.60 Campinas ago. 2003
As páginas de história.

T73

Cad. CEDES vol.23 n.60 Campinas ago. 2003
As fotografias aéreas verticais como uma possibilidade na construção de conceitos no ensino de geografia.