

PEDAGOGIAS NÃO HEGEMÔNICAS: complexidade e corporeidade como processos pedagógicos

Marta Bellini¹

Resumo:

O texto aborda aspectos das pedagogias não hegemônicas como fundamento de processos pedagógicos na perspectiva da complexidade, das disputas teóricas trazendo o livro de 1996, de Hugo Assmann, *Metáforas para reencantar a educação*.

Palavras-chave: Pedagogias não hegemônicas, processos pedagógicos vitais, complexidade

Abstract:

The text addresses aspects of non-hegemonic pedagogies as the foundation of pedagogical processes from the perspective of complexity, of theoretical disputes, bringing the 1996 book by Hugo Assmann, *Metaphors to re-enchant education*.

Keywords: Non-hegemonic pedagogies, vital pedagogical processes, complexity

Introdução

Por Pedagogias não hegemônicas compreendo as pedagogias com existências temporais longas, mas que esvaeceram dos domínios das universidades, escolas e da sociedade. Pedagogias não hegemônicas, nesse sentido, são aquelas teorias e práticas que não fazem parte das que estão, de uma forma ou outra, consolidadas, nas escolas ou em parte delas em grupos de investigação, com publicações e unificadas na sociedade e escola. Por não estarem vinculadas entre a uma instituição, essas pedagogias, mesmo com diferentes

¹ Graduada em Ciências Biológicas (USP). Mestre em Educação (UFSCAR). Doutora em Psicologia Social (USP). Professora Associada do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (DFE/UEM).

ângulos de formação humana, não são aceitas porque podem sugerir às situações hegemônicas sua dissolução ou desvio da finalidade teórica.

Nessa perspectiva, remeto a questão hegemônica versus não hegemônica à disputa de teorias e práticas no âmbito científico escolar como descrita por Bruno Latour, em seu livro *Ciência em Ação* (2000). As teorias assim como suas *práxis* estão ligadas à capacidade de recepção, circulação, compreensão de que os produtos finais científicos sejam objetos, teorias ou técnicas são oriundos de debate, disputa entre grupos e todo um arsenal de estratégias similares à de guerras para vencer o adversário; neste caso, os adversários intelectuais.

A intenção em desenvolver este artigo foi tecer uma homenagem a Hugo Assmann, um dos intelectuais a expor em seu livro “Metáforas novas para reencantar a educação, Epistemologia e didática”, de 1996, algumas contribuições às pedagogias não hegemônicas, chamadas de pedagogias do reencantamento na escola e as descobertas das experiências do conhecimento e autoconhecimento para a vida das pessoas.

Assmann foi professor na Universidade Metodista de Piracicaba, Unimep, local de ensino de pós-graduação em educação que abrigou muitos professores desde a década de 1980 discutindo e orientando mestrados e teses que, de acordo com ele, mereciam um ensino com nome de processo pedagógico “por criar e ver emergir a celebração da alegria do conhecimento na vida dos aprendentes (1996, p. 1).

Como autora deste texto, faço uma homenagem ao professor Hugo Assmann e o conjunto dos docentes Unimep que se propôs pensar um ensino por meio de pedagogias da complexidade, da corporeidade, da trama auto organizativa da morfogênese do conhecimento e pela vontade de conhecer das crianças e adolescentes.

Sobre Pedagogias não Hegemônicas e hegemônicas. Breve apresentação de um debate sobre disputas teóricas

Os apagamentos de teorias ou disciplinas pedagógicas em momentos históricos específicos podem ser entendidos por meio do fenômeno descrito por Latour (2000) em que uma teoria ou mais de uma, ficam em destaque quando estão vivenciando suas produções em grupos que se instalam em vários centros e tornam-se hegemônicos graças a maiores recursos financeiros, mais artigos dos pesquisadores em circulação, mais participação em eventos de intelectuais do grupo em questão.

No Brasil, como exemplo, temos a produção de grupos piagetianos em universidades nas décadas de 1960 e 1970 que se estabeleceram nos anos decorrentes e, após, uma vigência teórica nas redes universitárias, estaduais, municipais e também particulares, perderam a hegemonia nessas instituições a partir do ano 2000 em diante. Uma hipótese que elaborei foi o crescimento de grupos estudiosos de Vigotski nas universidades que também se estenderam às redes de ensino estadual, municipal e privada.

A tese de doutorado de Mário Sergio de Vasconcelos, *A difusão de ideias de Piaget no Brasil*, de 1995, apresentou por meio de um mapeamento em arquivos, anais, livros, periódicos currículos, memoriais e entrevistas semi-diretivas com 41 profissionais de grupos de pesquisa e produção neste campo, a propagação e circulação de Piaget no Brasil desde a década de 1920, com a consolidação na década de 1960 e constituição de núcleos piagetianos em sete estados brasileiros. Neste período, a teoria comportamentalista emergiu como bloqueio ao construtivismo piagetiano até a década de 1980 quando a presença de pesquisas interculturais piagetianas vinculadas à realidade brasileira levou à expansão da teoria assim como da aplicação, sobretudo com as investigações de Emília Ferreiro (VASCONCELOS, 1995).

No mesmo período, de 1960 a 1970, tivemos a pedagogia de Paulo Freire cuja orientação foi a alfabetização de adultos em um momento que antecedeu o golpe militar de 1964 e ocorreu até a 1988 com a anistia e a Constituição Cidadã.

De 1959, temos o livro *Educação e Atualidade Brasileira*, de 1963, *Alfabetização e Conscientização*. Em 1967 chegou aos educadores brasileiros o livro *Educação como Prática da Liberdade* e em 1970, a *Pedagogia do Oprimido*, um dos

livros mais lidos de Paulo Freire. Em 1964, Paulo Freire foi exilado pelo general Garrastazu Médici. Ainda assim, o Método Paulo Freire no país como pedagogia política socialista-cristã se manteve graças ao seu trabalho desde 1959 com cortadores de cana, alfabetizados em 45 dias em Recife, quando o país estava sob a presidência de Jango Goulart e as reformas de base, um Plano Nacional de Alfabetização, os vinte mil círculos de cultura para a formação de educadores.

Fora do Brasil, Paulo Freire passou pela América Latina, Estados Unidos, Europa e África, em Moçambique e Guiné-Bissau consolidando – se como o artífice de uma pedagogia libertária.

Apenas essas pontuações já nos devolvem um pouco da memória da difícil política de pensar e aplicar uma educação fundada numa pedagogia libertária para a prática da liberdade. Com o fim da ditadura militar em 1988, as escolas passaram por inovações teóricas e novos intelectuais se estabeleceram no cenário da abertura política no Brasil. Destaque para o grupo de intelectuais que se estabeleceram na PUC de São Paulo, como o professor Demerval Saviani e outros profissionais que criaram a mais longa das pedagogias existentes no país, a Pedagogia Histórico Crítica.

A circulação desta pedagogia e seu enraizamento na educação deveu-se à PUC com seu mestrado e doutorado atendendo e formando pessoal qualificado para as universidades de todo Brasil; à Editora Cortez que produzia os livros e os fazia circular com extrema precisão no país e ao grande chamado da democratização do país depois de 1988.

Nesse pequeno quadro, podemos afirmar que Pedagogia Histórico Crítica assumiu a formação de professores em todo o país. As outras pedagogias adotaram um papel de coadjuvante neste trajeto. Como teorias puderam, em um momento ou outro, estabelecer um papel de participação em alguns projetos.

Em 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases, um debate qualificado foi realizado na sua elaboração. A proposta dos educadores foi substituída por especialistas, muitos da pesquisa ligadas ao construtivismo.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p.122),

A síntese a que chegamos, nesta breve análise, é de que no campo educacional a “era Cardoso” foi de um retrocesso tanto organizativo como em termos pedagógicos. A atual LDB resultou do desprezo do Executivo ao longo processo de elaboração da Lei (de 1988 a 1996) pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O Conselho Nacional de Educação teve sua composição alterada para lhe retirar as prerrogativas de deliberação e submetê-lo às decisões do MEC. O Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira, à semelhança da LDB, foi preterido pelo expediente questionável de o Executivo não respeitar sua precedência na entrada no Congresso. O ensino fundamental sofreu as imposições dos PCNs e da “promoção automática” que, aplicada a todas as séries, elevou as estatísticas oficiais, mas não os níveis de conhecimento dos alunos (o que veio a ser demonstrado pelas últimas avaliações levadas adiante pelo SAEB). A reforma do ensino médio e técnico foi imposta pelo Decreto nº 2.208/97 e pela Portaria nº 646 de 1997 à revelia da resistência de muitas escolas ao conjunto de medidas que alteraram profundamente suas instituições. Os PCNs também foram construídos pelo alto, por uma comissão de especialistas que ignoraram décadas de debates dos pesquisadores e educadores da área. Sequer se levaram em conta as Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases foi elaborada por especialistas pagos pelo governo de FHC enquanto as diretrizes dos movimentos, sindicatos, grupos de professores foi debatida em fóruns de política. FHC, apesar de apresentar uma LDB constituída de conceitos de autonomia do educando e docente, conhecimentos para autoconhecimento, o foco organizativo era empresarial e ensino profissional retirando recursos da educação ao mesmo tempo em que criava “amigos da escola”, “adote uma escola”, “voluntariado”, “padrinhos da escola” em uma clara manutenção do ensino filantrópico em descaso com as políticas públicas. Os professores ficaram incumbidos de duas tarefas, conciliar a escola pública abandonada e levar a cabo as propostas da LDB.

Foi essa a herança que recebeu o governo Lula. No termo frio da lei tivemos a permanência da LDB e outros artifícios do governo neoliberal de FHC. Em termos de teoria da aprendizagem e escolar cresceu a teoria do desenvolvimento humano de Vigotski, mas em termos políticos a escola dual permaneceu, apesar de maior valorização do ensino público. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 121) indicaram esse caminho em 2003,

Concordamos com a análise de Sader (2002) de que “foi o fracasso do neoliberalismo tardio de Cardoso que propiciou o favoritismo de Lula nas

eleições de 2002”. A vitória das forças políticas e sociais, e dentre estas, de uma maioria que efetivou resistência ativa tanto à ditadura “civil militar” quanto à ditadura do capital mediante as políticas neoliberais, tem a tarefa e o compromisso ético-político de uma inversão de direção primeiramente do modelo econômico, condição de mudanças concomitantes na esfera social e educacional. Mas é bom que se tenha presente que a herança Cardoso, paradoxalmente, em seus efeitos de compromissos, acordos e “dogmas” institucionais, perdura como uma esfinge a ser decifrada pelo atual governo ou este será por ela devorado. Em face desta herança, o novo governo precisa, como exorta Celso Furtado, “de muita coragem” para enfrentar a situação de um Brasil “ameaçado de um processo de desagregação. O governo Lula tem o desafio de conter essa desagregação” (Furtado, 2003, p. 7-8). Nos dois primeiros meses de governo, mesmo sob intensa popularidade, de um modo geral, a inversão de direção, salvo em alguns setores, ainda é tímida. Na área econômica, núcleo central e decisivo para qualquer mudança substantiva, os sinais, paradoxalmente, são de estranha continuidade. Por isso, Francisco de Oliveira, um dos intelectuais de esquerda fundadores do Partido dos Trabalhadores e renomado cientista social, cobra que o governo ouse “ultrapassar” a “era FHC”. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 121).

As condições deixadas por FHC, sua aliança com o setor empresarial e banqueiro, levou ao golpe da presidenta Dilma, em 2016. Essa tragédia se sobrepôs a outro golpe almejado pelo empresariado, fabricar uma Base Curricular Comum Nacional, a BNCC, de cunho mínimo, ampliando o ensino híbrido, a dissolução das disciplinas em nome de qualquer resquício de lucro de empresários, banqueiros e políticos aliados do mercado. Jamais o Brasil teve um impedimento ao desenvolvimento humano, das classes desfavorecidas, de crianças negras, indígenas e pobres como estamos vivenciando.

Reencantar a educação, a concepção de Hugo Assmann

Estamos em 1996 quando Assmann publica seu livro “Metáforas novas para reencantar a educação. Epistemologia e didática” após uma série de estudos publicados e apresentados em congressos de professores de 1993 a 1996. Seu propósito, diz o autor, foi a descoberta das experiências de como as pessoas chegam ao conhecimento. Sua convicção repousada em Vigotski, Piaget, Humberto Maturana, Varela entre outros estudiosos é que os processos vitais e os processos

de conhecimento não se separam; pelo contrário, onde eles faltam, desaparece a vida. É, diz Assmann, o trivial “vivendo e aprendendo”.

Por processos de conhecimento e autoconhecimento, Assmann entende o processo de complexidade abarcando a adaptação cognitiva, a corporeidade, as linguagens, a criatividade, a comunicação. Qualquer teoria de ensino e aprendizagem só pode se tornar viva se os aprendentes experienciam o corpo, a linguagem, os afetos, o respeito à sua cultura, a comunicação entre os pares e com o professor.

Educar não é apenas ensinar, mas criar situações de aprendizagem para que os alunos manifestem a sua experiência de criar conhecimento. A teoria mais social, mais solidária e voltada ao coletivo pode se tornar entediante se vier de fora para dentro, se vier da mais antiga maneira de dar aulas que é o empirismo pela qual o professor repete inúmeras vezes a mesma fórmula como prova de garantir a aprendizagem. Nada mais parecido com o procedimento arcaico do comportamentalismo que vigora há séculos nas escolas.

Existem as teorias de aprendizagem e existem os processos pedagógicos que situam a corporeidade, a morfogênese do conhecimento (como construímos os diferentes conhecimentos), a complexidade, a criatividade e a capacidade adaptativa humana.

Para tratar dessas dimensões, Assmann pensa na mudança das metáforas que conduzem as ações e diretrizes educativas. A educação tradicional mantém um rol de metáforas mais conservadoras, as vezes pautadas em sistemas biológicos ou mercadológicos. Precisamos de novas metáforas que encantem o ensino. Essa preocupação de Assmann, já no título do livro, vem da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, do governo de FHC, que relegou o ensino público ao empobrecimento e ao benefício privado. As metáforas argumentativas do governo neoliberal de FHC evidenciam uma educação dual, a dos mais ricos e a dos desvalidos do setor público, sem recursos e aos destinos das mãos empresariais.

A teoria de aprendizagem e de ensino não basta aos docentes e aos aprendentes; não basta a teoria se o processo pedagógico é um peso morto ou inerte. Não dão conta das formas complexas das vidas dos aprendentes.

A escola não é agência repassadora de conhecimentos prontos, diz Assmann (1996, p. 23), ela é um “contexto e clima organizacional propício à iniciação em vivências personalizadas do aprender a aprender”. Aprender a aprender não é aqui o jargão ridicularizado por outros teóricos em disputa; é o modo como o aluno decide ver a escola, seus colegas e a escola e estudar, perguntar, comunicar, escrever. É como o aprendente vai construir sua compreensão da instituição escolar e como adotará novas condutas com doses de instrução, manejo de regras, reconhecimento de saberes acumulados pela humanidade e como vai viver no ambiente escolar hibridizando-se culturalmente com as novas vivências. Isso é complexidade.

A escola, diz Assmann (1996) ainda mantém a tradição visual-auditiva, o paradigma ocidental de que as crianças que veem e ouvem são as mais propensas a aprender. O corpo separado aprende? Não, a corporeidade é o corpo inteiro, suas vibrações de prazer, seus movimentos e seus sons.

Faz parte desta corporeidade e complexidade, as dimensões cognitivas (como penso), culturais (de onde eu sou), afetivas (como sinto), parte do caminho do aprendente pela morfogênese do conhecimento e dos processos auto organizativos da corporeidade viva.

O que isso significa? Que nunca temos, no ensino e na aprendizagem, em relação à cognição uma pura operação mental; toda inteligência está tecida de emoções oriundas das culturas, da vivência fora e dentro da escola.

Os processos cognitivos são ações vivas do entrelaçamento entre os parâmetros caóticos e parâmetros organizadores. Um exemplo simpático desse embrenhamento necessário é o vídeo da Casa do Saber, “De onde você é? ”, de Coraci Ruiz, sobre nossa identidade familiar, nossa cidade, bairro, nosso país, nossa civilização, religião. A descoberta de que todos nós somos frutos de uma diáspora, de uma dispersão, de uma reunião e separação são marcos “caóticos” balizados por marcos cognitivos. Não aprendemos nada fora de nosso caminho cultural, familiar e afetivo.

A linguagem é outra dimensão da complexidade da aprendizagem; são expressão das emoções experienciadas pelas crianças e jovens no percurso da

morfogênese. Corporeidade significa os saberes do corpo, inclusive os saberes das linguagens.

Para Assmann (1996), não é apenas o momento da Educação Física, mas também os momentos dos gestos, das ações, das mobilidades do corpo na ação de aprender. Recitar uma poesia em tom não escolar tradicional, cantar, andar pela sala de aula, espreguiçar-se. Utilizar das pedagogias ativas em aulas de ciências, física, matemática e outras. Levantar-se das cadeiras tão elegantemente enfileiradas no século XVII com Comenius, em 1649. Sair do “ensinar tudo a todos”, todos enfileirados como em um exército.

No percurso dos saberes do corpo, ensinar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento. A morfogênese diz respeito às formas do conhecimento transformadas em experiências da aprendizagem. Isto também é complexidade porque abarca corpo, mente, linguagem, memória, afetos, culturas. A escola resiste a aceitar que a cognição é atravessada pela paixão e tensões heterônomas, mas em nossa memória de aprendentes não dissociamos esses afetos do que sabemos sobre o conhecimento. Não falamos do conhecimento físico, tratamos do professor que nos deu aula de física. Se o professor foi inesquecível nessas aulas, falamos dos dois, de suas aulas e dele, como mestre.

Por fim, para que ensino e aprendizagem nos direcionamos

Assmann (1996) a complexidade é um princípio pedagógico porque são complexas as formas de vida dos aprendentes. Na vida dos alunos não há separação entre os processos vitais, biofísicos e processos de conhecimento. Em outras palavras, não há separação entre os níveis biológicos, psíquicos e socioculturais. Estudos neurológicos das biociências trouxeram novidades importantes sobre os entrelaçamentos vitais e os processos cognitivos.

Assmann (1996), vai além. Talvez tenha sido profético uma vez que no Brasil de 2021, paira um modelo empresarial e banqueiro de escola sem disciplinas essenciais. Acarretará, a mais dual das educações brasileiras, de um lado uma

escola paga com um rol de conhecimentos e, de outro, um currículo mínimo para os pobres.

Em 1996, Assmann, os países que não priorizarem uma educação encantada provocarão um *apartheid* neuronal, uma exclusão social e uma sociedade antidemocrática. Pode ser que estejamos vivendo o início desse período distópico.

Em um balanço dos períodos descritos anteriormente, vejo disputas acirradas entre teorias pedagógicas, cada grupo a favor do que considera mais revolucionário no ensino. No entanto, a escola como instituição não muda porque uma teoria qualificada e importante encontrou seu lugar; há que se pensar os processos pedagógicos pela diversidade cultural dos aprendentes, pelas diferentes capacidades cognitivas, pelas etnias diversas, pelas paixões e afetos.

Uma teoria piagetiana à qual me filio, não é construtivista porque está presente no rol teórico da escola se esta instituição é fechada aos processos vitais, se os conhecimentos estão preparados em escaninhos para serem usados, se a corporeidade não é ativada, se não há superação dos olhos-ouvido como paradigma escolar. Isso vale para as outras teorias.

Sem dúvida as disputas ocorrerão sempre, mas podemos repensar algumas estratégias quando enxergamos que, para além das disputas teóricas, há professores, aprendentes aguardando nossa contribuição para outro país.

Referências

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas ara reencantar a educação**. Epistemologia e didática. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 ago. 2021.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação**. Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

RUIZ, Coraci. De onde você é? Café filosófico. Vídeo **Casa do saber** Campinas, 3 agosto de 2021.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo. 1995. 532 p.