

## BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E A EDUCAÇÃO

PIMENTEL, Angela Rodrigues Dias  
[ardamiga@gmail.com](mailto:ardamiga@gmail.com)

Professora da Prefeitura Municipal de Vitória  
FORDE, Gustavo Henrique Araújo  
[gustavoforde@yahoo.com.br](mailto:gustavoforde@yahoo.com.br)

Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do Instituto Federal do Espírito Santo

**Resumo:** O artigo faz uma análise sobre o pensamento de Boaventura Sousa Santos apontando caminhos na perspectiva de provocar uma reflexão para novas práticas educativas a partir de suas contribuições no campo epistemológico e educacional. Discute a construção de um projeto educativo emancipatório com alguns autores. Diante da amplitude de sua obra, em sua incontestável qualidade e diversidade, o estudo ressalta a crise da ciência moderna, ou seja, a transição paradigmática, o procedimento sociológico das sociologias das ausências e das emergências e, suas implicações diante do processo de invenção de uma educação cosmopolita. Aponta uma articulação das teorias de Boaventura de Sousa Santos com as possibilidades de apropriação nas práticas educacionais cotidianas, focalizando a busca por uma emancipação do indivíduo por meio do conhecimento prudente para uma vida decente.

**Palavras-chave:** Pós-modernismo. Educação. Ciência. Emancipação.

**Abstract:** The article analyzes Boaventura Sousa Santos' thinking pointing out ways in the perspective of arousing reflections to new educative practices from his contributions in the epistemological and educational field. It discusses the construction of an emancipatory educational project with some authors. In the face of the amplitude of his work, in its incontestable quality and diversity, the essay highlights the crisis of modern science, in other words, the paradigmatical transition, the sociological procedure of the sociologies of absences and of emergencies and their implications in the face of the process of creation of a cosmopolitan education. It points out an articulation of Boaventura de Sousa Santos' theories with the possibilities of assumption in the everyday educational practices, focusing the search for an emancipation of the individual through the prudent knowledge for a decent life.

**Keywords:** Post-modernism. Education. Science. Emancipation.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende discutir e aprofundar a temática em questão, ou seja, analisar o campo de possibilidades da comunidade escolar e situar a visão de uma nova perspectiva no cotidiano escolar, pelo olhar de Boaventura de Sousa Santos. O referencial utilizado centrou-se na teorização a partir do aporte teórico das ideias de Boaventura de Sousa Santos (1989, 1996, 2000b, 2002a, 2002b, 2004a) focalizando o processo educativo. Procura conhecer o contexto abordado pelo autor no aspecto do paradigma da Pós-Modernidade, bem como a influência desse conhecimento sobre o procedimento educacional, baseando-se no diálogo, na leitura, na tradução, na construção do comum, no espaço e no tempo da escola.

Carvalho (2004) afirma que a escola moderna assumiu uma forma de organização que,

entretanto, não é a única possível, mas, apenas, a que historicamente lhe foi dada, baseada em ritos, exercícios, invocação de autoridade, silêncio e imobilidade, relações impessoais, formais e burocráticas. Visa à despersonalização dos papéis e/ou dos atores sociais, produzindo a alienação do professor e do aluno com relação aos fins do seu trabalho. “Em face ao exposto, torna-se evidente que a escola da modernidade industrial ainda é a que persiste e parece efetivar-se, intensamente, na dicotomia entre os lugares e os espaços-tempos da criação e da ação política” (CARVALHO, 2006, p. 6). O artigo propõe ressaltar as implicações do pensamento desse pensador, quanto à concepção moderna do conhecimento, à organização curricular e à formação do professor que predomina e são influenciadas na modernidade.

A investigação destaca as implicações das teorias de Boaventura de Sousa Santos, especificamente na educação brasileira, buscando possibilitar atravessamentos e interações por meio de análise da transição paradigmática, que é esboçada em quatro teses, na tentativa de sinalizar uma nova via para a educação. Conclui que as reflexões de Santos trazidas à luz do debate em plena transição paradigmática no campo educacional se fazem provocativas e criativas, defendendo que todo conhecimento científico deve dialogar com o senso comum, com a pretensão tanto de iluminá-lo, quanto de ser iluminado por ele, deslocando o desejo de controle e previsão do imaginário científico para uma região de sustentação da incerteza e da insegurança a partir da qual seja possível o “conhecimento prudente” comprometido com uma "vida decente".

## UM NOVO CONHECIMENTO PROPOSTO

Boaventura de Sousa Santos nasceu em Coimbra (Portugal), no dia 15-11-1940. Licenciou-se em Direito e cursou mestrado e doutorado em Sociologia do Direito. Em 1970, veio, pela primeira vez, ao Brasil, para desenvolver seu trabalho de campo de doutorado na favela de Jacarezinho (RJ). É um sociólogo internacionalmente reconhecido, não somente por sua produção literária, mas também por seu compromisso político e social com as questões do nosso tempo. Tornou-se um cidadão da Terra, ao buscar, para além das fronteiras de seu país, dissipar a ideia de que a ciência e o saber acadêmico podem ser valiosos parceiros das lutas sociais, valorizando o papel da educação na perspectiva de que venha libertar o indivíduo por meio de um conhecimento emancipatório e prudente para uma vida decente, em que a ciência não se desvincula do ser e coexiste com ele e para ele.

Para Santos (2002a, 2002b), vivemos um momento de transição entre o paradigma da

ciência moderna e um novo paradigma emergente: o da ciência pós-moderna<sup>3</sup>. Essa transição resulta da constatação de que a modernidade não tem oferecido os resultados prometidos às grandes questões da humanidade. O novo paradigma designa-se por um conhecimento prudente para uma vida decente, como cita Pimentel (1993, p. 33): “[...] em um paradigma científico que surgido numa sociedade revolucionada pela ciência não pode ser só científico (paradigma de um conhecimento prudente), mas tem de ser, também, um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)”. Assim, esse paradigma emerge tanto da crítica teórica ao positivismo, quanto de questões sociais.

Esse período de mudança busca a superação da fragmentação das ciências e as suas implicações para a humanidade. “Vive-se uma época de transição, marcada pela perda da confiança epistemológica, que se apresenta na complexidade e ambigüidade das incertezas. Há que se assumir e controlar a insegurança na construção do novo” (PIMENTEL, 1993, p. 33). Essa transitoriedade exige da ciência uma dupla ruptura. Deve-se romper com o conhecimento evidente do senso comum para depois romper com esse rompimento. Objetiva-se, nesse ponto de vista, um senso comum esclarecido e uma ciência prudente voltada para o bem social; um saber prático que dá sentido e orientação à existência e cria o hábito de se direcionar para o bem coletivo.

Assim o conceito de dupla ruptura epistemológica envolve a incorporação do senso comum como conhecimento relevante e necessário para a redefinição das teorias e práticas. O conhecimento científico deixa de ser o único conhecimento considerado legítimo e o senso-comum é renovado pela contribuição apresentada pelo conhecimento científico que, também, por sua vez, se redefine pela incorporação do senso comum. Para a escola, isso significa a consideração do saber de experiência feito e da realidade cotidiana de alunos, professores e comunidade escolar, em sua relação com o saber científico acumulado pela humanidade. Isso porque a dupla ruptura epistemológica seria o modo de operar da hermenêutica que desconstrói a ciência, inserindo-a numa realidade que a transcende (CARVALHO, 2006, p. 4).

A produção democrática do projeto político-pedagógico da escola, em relação às condições objetivas de sua realização, aparece como um possível primeiro passo. Trata-se de combinar o caráter prático e prudente do senso comum com o caráter segregado e elitista da ciência procedendo a um trabalho de transformação tanto do senso comum como da ciência, haja vista que, para Boaventura, o senso comum só poderá desenvolver a sua positividade no

---

<sup>3</sup> Pós-moderna/Pós-modernidade se apresenta como uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de ordem e progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos e hegemônicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação através de olhares únicos sobre a realidade. Busca ver o mundo como contingente, novo, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de instabilidade e incerteza, em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e à coerência de identidades colocadas pelo projeto de modernidade em que passamos a não perceber as diferenças que se apresentam no cotidiano.

interior de uma conformação cognitiva em que tanto ele como a ciência moderna supere-se a si mesmo para dar lugar a outra forma de conhecimento. Bueno (2002, p. 202) aponta que esta “[...] dupla ruptura possibilita o diálogo entre os discursos vulgares do senso comum e os discursos elaborados da ciência [promovendo, segundo ela], um conhecimento que se move nas relações entre ciência e senso comum”.

A transição paradigmática, na perspectiva de Santos, é esboçada em de quatro teses. A primeira atribui uma nova centralidade nas ciências sociais antipositivistas, compreendendo que todo conhecimento científico-natural é conhecimento científico-social, pois todo “[...] conhecimento científico é socialmente construído, o seu rigor tem limites ultrapassáveis e a sua objetividade não implica em sua neutralidade” (SANTOS, 2004a, p. 9).

Esse ponto de vista aponta uma revalorização dos estudos humanísticos e o compromisso da ciência pós-moderna com a criação de espaços dialógicos e comunicacionais que requisitam o abandono do dogmatismo, sem, contudo, abraçar o ecletismo. O conhecimento do paradigma emergente se funda na superação do dualismo entre natureza/cultura, natural/artificial, mente/matéria, observador/observado, animal/pessoa, buscando, sobretudo, que essa superação ocorra sob a escudo das ciências sociais antipositivistas, as quais transportam a marca pós-moderna desse paradigma.

Para Santos (2004, p. 72), “[...] não existe natureza humana porque toda a natureza, por si só é humana”. Dessa forma, é necessário desvendar divisões que impossibilitam de vermos as fronteiras em que a ciência moderna fragmentou a realidade, no sentido de entender e fazermos entender que o mundo que hoje é natural ou social amanhã será ambos. Essa primeira tese, ao criticar a especialização e a superespecialização, contrapõe-se à fragmentação das disciplinas e suas conseqüentes abordagens hiperespecializadas, estruturando-se em torno de temas adotados por grupos sociais concretos, progredindo ao encontro uns dos outros.

A segunda tese, “todo conhecimento é local e total”, trata da reintegração do conhecimento a partir das composições interdisciplinares e transdisciplinares em torno de temas cuja dinâmica dessa produção implica a valorização da exemplaridade de determinado conhecimento, a possibilidade de migração de conhecimentos locais e de transgressões metodológicas. À medida que a exemplaridade dos projetos cognitivos locais é projetada e incentivada a migrar para outros lugares, de forma a ser usada fora do seu contexto de origem, reduz-se o distanciamento entre o local e o global/total. Esse conhecimento traz grandes potenciais para o pensamento e para a prática educativa.

[...] essa dimensão do conhecimento pós-moderno traz imenso potencial para o pensamento e a prática educativos na medida em que permitirá revalorizar a imaginação criativa de professores e alunos e dos seus fazeres, hoje marginalizados por que locais, reconhecendo-lhes o potencial de reconhecimento e de multiplicação em virtude de suas características qualitativas (OLIVEIRA 2006, p. 34).

Todo conhecimento é autoconhecimento. A terceira tese procura reduzir a distância empírica entre sujeito e objeto, como também articular metodologias que demonstrem a “inseparação” da produção do conhecimento e seu produto, de forma que o conhecimento não é criação, é descoberta, e, o objeto é a continuação do sujeito por outros meios, ou seja, todo conhecimento que descobrimos revela, em parte, quem somos. O fato produzido, na realidade, são pedaços de nossa crença que, por fim, nos identificam. O conhecimento como autoconhecimento pede, por um lado, a clarificação constante da posição ética e política que subjaz às práticas de pesquisa e de intervenção e, por outro, requer a apreensão dos diferenciais que marcam o relacionamento com o outro, seja ele a comunidade científica, seja o público em geral.

De acordo com Ferrazo (2003, p.166) não há “[...] um conhecimento objetivo alheio aos sujeitos, fora de nós, possível de ser apreendido exclusivamente a partir do outro”, portanto não há conhecimentos objetivos e, sim, conhecimentos objetivados. Na quarta tese, Santos (2004a, p. 88), ao afirmar que “[...] todo conhecimento visa constituir-se em senso comum [assegura que a] ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos” e que a ciência pós-moderna reconhece que nenhuma forma de conhecimento é racional, apontando a necessidade de diálogo e interpenetração entre todos os tipos de conhecimento. Nessa orientação, segundo o autor,

A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida [...] a ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo (2004a, p. 88-89).

Observa que a ciência deve romper com o “conhecimento” evidente do senso comum para depois romper com esse rompimento, pois, ao semear a ideia de que aprendemos em toda parte e que os processos sociais de aprendizagem não podem ser resumidos a formalidade das práticas educativas escolares, reacende uma nova face para a educação, porque, na medida em que tecemos nossas redes, individuais e sociais, vamos aprendendo no movimento dinâmico e modificando trajetórias. Como afirma Oliveira (2006, p.15), “[...] relacionando tessitura de identidades com processos educativos”.

## PRINCIPAIS VIAS PARA UMA NOVA FACE NA EDUCAÇÃO

É possível constatar mecanismos de exclusão e de controle que permeiam o cotidiano escolar, nos mais diversos espaços e tempos escolares, por meio daquilo que é dito e não dito, afirmado e negado, por intermédio das práticas pedagógicas, da organização curricular, no processo de formação inicial e continuada do professor e no reconhecimento de apenas um saber, o científico, como legítimo e credível. Nesse contexto, o pensamento de Santos nos oferece contribuições importantes ao debate educacional e à consolidação de um projeto educativo emancipatório, visto que a ciência moderna não conseguiu resolver os problemas da humanidade.

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante (SANTOS, 2004b, p. 18).

Fazendo uso de perguntas simples, porém provocativas e que exigem respostas não muito simples, o autor nos remete à refletir sobre que tipo de contribuição o conhecimento científico tem oferecido às nossas vidas. O que se percebe, na realidade, é a busca por mudanças na forma de se entender a ciência, pelas teorias propostas, estabelecidas e algumas que se mostram cristalizadas, não emancipatórias e que não libertam os sujeitos. Podemos perceber que os saberes populares, designados de senso comum, costumam contemplar valores culturais, sociais e muitas vezes religiosos, assim são marcadamente caracterizados por práticas totalizantes, por uma visão integradora, que não desperdiça experiências no processo educativo. Esta pode ser, portanto, uma das possibilidades de racionalidade que se apresenta como contra-hegemônica à racionalidade moderna ocidental, em especial na educação. Na escola, coexistem saberes, tempos e espaços diferenciados, que são regidos sob formas e normas que buscam a homogeneização, que acaba resultando em perdas.

Dessa forma, o procedimento de como se realiza a apreensão do saber e do ensino nesse espaço fica comprometido, pois se valoriza um tipo de saber em detrimento daqueles encarnados nos sujeitos. Esse artifício configura a afirmativa de que não existe Escola, mas *escolas* dentro mesmo de uma mesma escola, “[...] assim como uma multiplicidade de significados/significações/representações” (FERREIRA; EIZIRIK, apud CARVALHO, 2002, p. 29). Santos (2002b) analisa as questões que se constroem sob essa égide, quando afirma que temos o direito a sermos iguais sempre que a diferença nos prejudica e a sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

Urge, portanto, a necessidade de um novo projeto de educação que, a partir da concepção do paradigma pós-moderno, combata as desigualdades socialmente produzidas (gênero, classe, raça, etnia, etc.) e promova a emancipação dos sujeitos do cotidiano escolar, que o autor designa de Projeto Educativo Emancipatório. Como promover uma educação de qualidade para todos onde se valoriza ou mesmo se promove a ausência? Sendo sabedores de que espaço é um lugar praticado, como transformar a escola em um espaço para os professores, alunos e outros agentes da educação por meio de ações valorativas? Quais as relações entre a ciência e outras formas de conhecimento? Qual o verdadeiro papel do conhecimento científico? Como devem interagir os cientistas com o “resto da sociedade” nos processos de decisão? Essas são algumas perguntas simples, porém provocativas, que exigem respostas não muito simples que fundamentam a construção de um projeto educativo emancipatórios.

No combate a esse desperdício, fruto da supremacia da racionalidade ocidental designada de razão indolente, Santos propõe um novo modelo de racionalidade: a razão cosmopolita. Esta proposta para uma possível mudança ocorrerá com alteração profunda na estruturação dos conhecimentos, sendo necessário começar por mudar a razão que preside tanto os conhecimentos como a estruturação deles.

## EMERGINDO E TRADUZINDO AS AUSÊNCIAS

Resultado de uma concepção hegemônica de mundo fortemente determinada pela globalização neoliberal e pelo capitalismo globalizado, a sociedade moderna tem promovido existências e inexistências de conhecimentos, por um grande desperdício de experiências sociais. Ao propor a Sociologia das Ausências e das Emergências, Boaventura de Sousa Santos (2004a) reflete que a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante e que essa riqueza social está sendo desperdiçada. Contrapondo-se a essa racionalidade hegemônica, a qual chama de razão indolente, o autor propõe uma investigação que visa a demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente. Nessa análise, propõe transformar objetos impossíveis em possíveis e, com base neles, transformar as ausências em presenças. Combater esse desperdício, fruto da supremacia da racionalidade ocidental, designada de razão indolente, exige um novo modelo de racionalidade diferente: a razão cosmopolita.

Tal exigência faz-se necessário, haja vista que, nos últimos dois séculos, os debates filosóficos têm ocorrido dentro da racionalidade criada e presidida pela razão indolente e, dessa

forma, segundo Santos, não surpreende que esses debates tenham sido intelectualmente indolentes, sem proporcionar uma reestruturação do conhecimento, pois “[...] para haver mudanças profundas na estruturação dos conhecimentos é necessário começar por mudar a razão que preside tanto os conhecimentos como a estruturação deles. Em, suma é preciso desafiar a razão indolente” (SANTOS, 2004a, p. 751).

A indolência da razão manifesta-se de quatro maneiras diferentes: a razão impotente, que não se exerce por pensar que nada pode fazer contra necessidades exteriores a ela própria; a razão arrogante, que, por conceber-se inteiramente livre, não tem necessidade de demonstrar a própria liberdade; a razão metonímica, a qual se reivindica como a única forma de racionalidade; e a razão proléptica, que não pensa o futuro por compreender que já o sabe. Para tornar essa reestruturação possível, o autor propõe críticas às formas da razão indolente que considera fundacionais: a razão metonímica e a razão proléptica, e fundamenta a razão cosmopolita em três procedimentos sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução.

Na busca por uma perspectiva para questionar a razão metonímica, seria, então, a sociologia das ausências combinada com a sociologia das emergências. A razão metonímica, ao perceber-se como a única forma de racionalidade possível, afirmando-se exclusiva e completa, promove uma compreensão do mundo parcial e seletiva, ou seja, uma compreensão limitada do mundo. Assim, para Santos (2004a), a razão metonímica não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais do que a compreensão ocidental do mundo. Para Santos (2004a, p. 796),

A sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. Enquanto a sociologia das ausências amplia o presente, juntando ao real existente o que dele foi subtraído pela razão metonímica, a sociologia das emergências amplia o presente, juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta [...].

Em Oliveira, encontramos, por sua vez, que a razão proléptica concebe o futuro com base no tempo linear, na história com sentido único e do progresso sem limites. À sua crítica propõe-se a promover a dilatação do presente e a contração do futuro, este último, obtido pela sociologia das emergências, utilizando-se o conceito do “Ainda-Não”: “O conceito que preside à sociologia das emergências é o conceito de Ainda-Não [...]. O Ainda-Não é a categoria mais complexa, porque exprime o que existe apenas como tendência [...]. O Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata” (OLIVEIRA, 2006, p. 794-795).

Conforme Oliveira (2006) ressalta, há complementariedade entre esses dois



procedimentos sociológicos, a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, pois, enquanto a primeira se dedica ao desvendamento das experiências já existentes, do que já é, a segunda vai se dedicar ao estudo das experiências possíveis, daquilo que ainda não é, mas que amplia o que já é, inserindo nele possibilidades e expectativas que ele comporta. No entanto, as existências e a possibilidades trazidas por meio desses procedimentos sociológicos exige um trabalho de tradução, além de técnico é político e emocional.

Assim, o trabalho de tradução incide tanto sobre os saberes como sobre as práticas e os seus agentes. A tradução entre saberes assume a forma de uma hermenêutica diatópica, que consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vistas a identificar as diferentes respostas que fornecem para elas. Nesse sentido, a escola deveria atuar como um espaço de incremento da produtividade dialógica transcultural. Nesse sentido, o currículo escolar e, nele, o livro didático, as preleções dos professores e professoras, etc. podem funcionar produzindo um espaço do outro sempre ocupado pela idéia fixa estereotipada (violento, sujo, desordenado, mal-educado, etc.), desconhecendo e desconsiderando a ambivalência das posições e dos entrelugares nos quais todos nós estamos situados. Importa, assim, pensar o currículo escolar a partir dos processos e produtos que estão em circulação nas práticas discursivas engendradas no trato da questão da diferença no cotidiano escolar (CARVALHO, 2006, p. 8).

A tradução são procedimentos que possibilitam criar inteligibilidade recíproca entre as experiências reveladas pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências. Dessa forma, Santos (2004b) afirma que o objetivo da tradução entre saberes é criar justiça cognitiva a partir da imaginação epistemológica. O objetivo da tradução entre práticas e seus agentes é criar as condições para uma justiça social global a partir da imaginação democrática.

Notadamente, tais reflexões, trazidas à luz do debate em plena transição paradigmática, fazem-se provocativas e criativas ao campo educacional. Provocativas ao causar inconformismo, indignação e anseios de mudanças e criativas ao possibilitar caminhos e procedimentos de invenção no cotidiano escolar. Compreendendo a escola como um espaço social permeado de inexistências produzidas e de possibilidades negadas, o pensamento de Boaventura de Sousa Santos suscita, dentre outros, a necessidade de um esforço em traduzir os saberes apresentados pelos diversos grupos sociais e culturais que habitam o ambiente escolar, identificando as ausências, multiplicando as emergências e promovendo o diálogo recíproco dos saberes, de forma a possibilitar um fazer pedagógico contra-hegemônico, que se contraponha ao desperdício de experiências sociais desafiando a razão indolente.

## UMA BUSCA DE UM CONHECIMENTO PRUDENTE PARA UMA VIDA DECENTE

Quanto à concepção moderna do conhecimento, em diálogo com Oliveira (2006), concordamos que as reflexões em torno da necessidade de “sensocomunizar” a ciência apresenta-se como uma maneira de atribuímos novos sentidos aos conteúdos escolares, a partir do diálogo e de interpenetrações entre os conhecimentos do educando e os conhecimentos escolares, que poderá constituir-se em uma nova racionalidade e concepção de mundo. Dessa forma, pode-se favorecer a construção de um projeto educativo emancipatório. Para Bueno (2002), a organização curricular é linear, descontextualizada da vida real e não leva em consideração as experiências individuais e coletivas vivenciadas no cotidiano das diferentes comunidade, assim os alunos não fazem relação entre o que aprendem em sala de aula e o que sentem e vêem em suas vidas, pois não conseguem estabelecer qualquer conexão entre o que é ensinado na escola e a realidade que os cerca.

Dessa forma, como a formação/atuação de professores responde ou está respondendo aos desafios apontados por essa organização curricular linear? O que é ser professor na sociedade contemporânea que impõe um constante movimento da compreensão sobre os saberes profissionais praticados, se, na realidade, forma-se para um contexto moderno em que são definidas fronteiras que dividem e encerram a realidade? Quais são os saberes específicos que atuam como pré-requisito na formação dos professores, que precisam ser revistos diante de tal demanda? Carvalho afirma (2002, p.17): “A escola, como *locus* de formação do cidadão, deveria ser um espaço tempo/tempo privilegiado de produção/socialização do conhecimento”. Porém, o que se percebe é um lugar da reprodução dos modos de fazer e pensar a educação e a ciência, pautado na racionalidade técnico-instrumental.

Ao propor um conhecimento voltado para a construção cidadã, a concepção pós-moderna de ciência focaliza o conhecimento construído historicamente dentro de sua gênese social de sua produção. Aceita como transitório e relativo o estímulo à análise em suas habilidades de construir e desconstruir dados, informações, ideias e contextos gerados tanto por professores e quanto por alunos, valorizando as incertezas e os imprevistos, percebendo o conhecimento como algo transitório, em que o erro é parte integrante das possibilidades no processo de aprendizagem. É preciso perceber que nada está definitivamente pronto, que é através de pontes, ligações e redes de relações encontram-se significados diversos, próprios de cada conteúdo em função dos objetivos sociais e acadêmicos. Dessa forma, interroga Foerste (2005, p.142-143):

Quais são as perspectivas de um movimento desse tipo para a superação de crise da licenciatura em nosso tempo? Quanto os profissionais do ensino estão abertos para novos patamares de avaliação e de intervenção prática expondo papéis institucionais e projetos consolidados a riscos, difíceis de precisar? Flexibilização e abertura para mudanças no campo da formação docente apresentam possibilidades de rupturas paradigmáticas, num tempo de significativas transformações estruturais observadas em diferentes campos de atuação humana. Quanto de flexibilidade e abertura é necessário para transformar a licenciatura, com que pressupostos epistemológicos?

“O conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando tem algum tipo de ligação com o prazer” (ASSMANN, 2003, p. 30). Dessa forma, acredita-se que devemos deixar o pensamento se expandir e criar possibilidades de vivências novas, dentro de um conhecimento edificado coletivamente, permitindo a educação trabalhar conceitos transversais, abertos, atraentes, novos, que gerem surpresas e imprevistos, valorizando a dúvida e vitalizando os indivíduos que se infiltram nessa dinâmica, pois ensinar, afirma Oliveira (2006), é algo profundo e dinâmico em que a questão de identidade cultural que atinge a dimensão individual e a classe dos educandos passa a estimular práticas de uma educação emancipatória.

Torna-se imprescindível a solidariedade social e a política na educação, quanto à perspectiva do ensino elitista, autoritário e exclusivo, em oportunidade para todos. Educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas, sim, a conscientização e testemunho de vida, pois expressa potência, pelo ato de ensinar.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo o cotidiano escolar como um espaço social, o pensamento de Boaventura de Sousa Santos suscita, dentre outras, a necessidade de um esforço de identificar as ausências, potencializar as emergências e promover o diálogo recíproco entre os saberes. Dessa forma, possibilita um fazer pedagógico contra-hegemônico, que se contrapõe ao desperdício de experiências sociais. Negar ou negligenciar o conhecimento trazido pelos sujeitos escolares significa subalternizá-lo numa rígida estrutura hierárquica e excludente, portanto, reconhecer o senso comum e o conhecimento científico como saberes e fazeres legítimos e credíveis é buscar igualar e democratizar as relações de poder que se fazem presentes no cotidiano escolar e, sem isso, a emancipação não se faz possível.

Cabe à escola, com todos os seus agentes, possibilitar a articulação entre os saberes e proporcionar um grande encontro entre o senso comum e o conhecimento científico, promovendo a completude entre ambas, aproximando daquilo que a ciência moderna fragmentou e hierarquizou. Essa complementariedade traz consigo o reconhecimento de todos

os envolvidos no processo educativo: educandos e educadores possibilitando a esses sujeitos uma parceria em prol de uma educação emancipatória, pautada na democracia plural e na cidadania cosmopolita. Notadamente, as reflexões de Boaventura, trazidas à luz do debate em plena transição paradigmática, ao campo educacional, faz-se provocativas e criativas. Provocativas ao causar inconformismo, indignação e anseios de mudanças; e criativas ao possibilitar caminhos e procedimentos de criação no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BUENO, S. N. Formação de professores e saúde: entre o senso comum e o conhecimento científico. In: LINHARES, C.; LEAL, M. C. (Org.). **Formação de professores**: uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.197-211.

CARVALHO, J. M. Do projeto às estratégias/táticas dos professores como profissionais necessários aos espaços-tempos da escola pública brasileira. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2004. p. 9-45.

CARVALHO, J. M. O cotidiano escolar como comunidade compartilhada. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2006, Recife. **Anais...** Recife: UFP, 2006. P. 22-26.

ESTEBAN, M. T. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.199-212.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.157-175.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez: 2005.

OLIVEIRA, I. B. **Boaventura & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTEL, M. da G. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004b.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

SANTOS, B. de S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002b.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.