



REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES ENTRE COMUNIDADE E ESCOLA ATRAVÉS UMA “EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO”

Kévia Daniele da Silva¹, Tatiana Olegário da Silva²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma perspectiva teórico-epistemológica para o ensino de história em que se compreende a relação pedagógica entre escola e comunidade a partir de uma base fenomenológica centrada em uma “educação da atenção”. A fenomenologia compreender a relação ensino-aprendizagem a partir das múltiplas formas de engajamento dos sujeitos com o mundo em que vivem, de modo que a consciência nunca é uma entidade a priori dada, mas sim resultante das interações entre uma *consciência corporificada* e o ambiente geográfico e sociocultural. Para tanto, baseio-me na relação entre história e antropologia, estabelecendo, como sugere Thompson no texto *Folclore, antropologia e história social*, aproximações que possibilitem novas possibilidades pedagógicas de compreensão da relação ensino-aprendizagem em contextos de inter-relação entre a escola e a comunidade. Como a pesquisa visa a uma reflexão crítica sobre bases epistemológicas referentes às formas de apreensão do mundo, realizo uma pesquisa bibliográfica, valendo-me, principalmente, das contribuições do filósofo e antropólogo Tim Ingold (2010).

Palavras-chave: Educação libertadora. Ensino de história. Experiências vividas.

1. Introdução

Em artigo *Da transmissão de representações à educação da atenção*, o filósofo e antropólogo Tim Ingold (2010) busca estudar como a experiência que temos no decorrer de nossa vida se expande por meio da sabedoria das gerações anteriores. Ele concentra suas investigações nas formas de transmissão de conhecimento geracional. Uma resposta acerca da transmissão de conhecimento e informação seria de que o conhecimento existe na forma de

¹ Graduanda do curso de História pela Universidade Regional do Cariri, email: keviads15@gmail.com

² Graduanda do curso de História pela Universidade Federal do Cariri, email: tatianaolegario12@gmail.com



conteúdos mentais transmitidos comunicacionalmente. Tais conteúdos, presentes em uma determinada consciência, passariam de uma consciência para outra que estaria apta tanto biológica quanto cognitivamente para captar o conteúdo transmitido. Estar preparado para aprender dependeria tanto de dispositivos cognitivos inatos próprios da espécie humana, como também de conteúdos culturais obtidos em sociedade (convenções linguísticas, culturais e semióticas, por exemplo). Quanto ao primeiro dispositivo, (ibidem, p. 9) uma psicologia evolucionária daria respostas acerca do processo de aprendizagem, afirmando que os dispositivos seriam “o resultado de um processo darwiniano de variação sujeito a seleção natural, e como tal, que sejam construídos segundo especificações que não são culturais, mas genéticas, incluídas dentro da herança biológica comum da humanidade”. Quanto ao segundo dispositivo, de âmbito cultural, o sujeito aprende porque porta uma base cultural que viabilizaria a aprendizagem, como por exemplo, o conhecimento de uma língua e de significados socialmente partilhados. Ao invés da transmissão de representação, o autor pensará a partir da ideia de educação da atenção.

Para compreendermos sua perspectiva acerca dos processos de aprendizagem, antes precisamos rever algumas ideias basílicas da filosofia moderna ocidental hegemônica. A filosofia moderna se desenvolveu a partir dos pressupostos cartesianos de cisão entre consciência e corpo, ser e mundo. O cogito, verdadeira consciência desencarnada, seria responsável por se desvincular dos erros da materialidade, dos sentidos, do mundo, para assim alcançar verdades absolutas. A filosofia idealista de Descartes será basilar não só para a filosofia como para a ciência moderna, pois estabelece um dos pilares básicos da investigação científica: a ideia de objetividade. A objetividade científica seria aquela na qual as verdades dos enunciados se confiariam estritamente na metodologia empregada, desconsiderando as subjetividades envolvidas na investigação. Subjetividade seria sinônimo de engano e o próprio corpo, corpo sensível, seria fonte de erros e enganos.



Porém, embora os argumentos cartesianos tenham se disseminado como postulados da filosofia e da ciência, ela possui limitações inerentes a própria consideração entre sujeito e o mundo que este vive. A fenomenologia estudada por figuras como Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty, por exemplo, procuraram se desvincular da cisão entre sujeito e mundo, corpo e mente, afirmando a necessidade de se pensar os sujeitos a partir de sua relação direta com o mundo que habitam. Longe da consciência ser uma realidade ontológica em si, a abordagem fenomenológica perceberá toda consciência como consciência “de” algo; e todo objeto será um objeto “para” uma consciência. A consciência, portanto, se funda na relação. Sem “de”, “para” a consciência não subsiste. Isso implica na percepção de que o sujeito só é sujeito porque estabelece uma relação existencial com esse mundo no qual ele habita. É sobre essa concepção que Ingold estabelecerá uma agenda de investigações antropológicas centradas nas formas de engajamento dos sujeitos com o mundo que habitam, tendo em mente que as formas de aprendizagem “não são nem internamente pré-especificadas nem externamente impostas, mas surgem dentro de processos de desenvolvimento, como propriedades de auto-organização dinâmica do campo total de relacionamentos no qual a vida de uma pessoa desabrocha” (*ibidem*, p.15). Em outras palavras, a aprendizagem não provém da transmissão de representações, mas de engajamentos corpóreos e afetivos com o mundo no qual se desenrola a própria existência dos sujeitos. Mais do que representações, os sujeitos se munem de habilidades, de maneira que o que uma geração lega para outro de mais importante não são conteúdos mentais, mas habilitações. A eficiência da ação desempenhada virá com os exercícios práticos que vamos nos engajando cotidianamente de modo que o corpo se torna sensível as demandas do mundo no qual estamos existencialmente ligados. Pensemos isso em termos, por exemplo, de práticas como a caça, na qual os sujeitos precisam sentir o ambiente (ouvindo-o, sentindo cheiros, percebendo variações em meios aparentemente caóticos, etc.). O importante aqui é perceber que Ingold advoga



por uma educação na qual os sujeitos sejam compreendidos enquanto consciências encarnadas, seres que estão imersos em um mundo vivido e que, assim, toda aprendizagem é prática, no sentido que é um corpo (e não a consciência desencarnada descartiana) que aprende.

2. Objetivo

Compreender outras epistemologias acerca da relação ensino-aprendizagem em contextos de diálogo escola-comunidade.

3. Metodologia

A pesquisa é qualitativa e concentra-se na forma de uma pesquisa bibliográfica.

4. Resultados/Discussão

A tese de Ingold, de certo modo, dialoga com as reflexões de Paulo Freire (2005), quando este se levanta contra uma educação bancária, educação que nega o corpo do educando, acreditando que este seja um receptáculo vazio passível de ser enchido pela ação de um professor:

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária” [grifos do autor], que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (ibidem, p. 78).

Eis a base de uma educação que não suporta a passividade do aluno enquanto mera consciência vazia a espera de ser preenchida por representações e informações. A verdadeira aprendizagem se dá na ação interacional, na prática. Mesmo a educação escolar, formal, que ainda respeita um sistema organizacional hierárquico, autoritário e repressivo – uma educação



panóptica, disciplinar, como teorizaria Foucault (1987) –, a aprendizagem seria propiciada pelas ações nas quais os educandos se engajariam corporalmente e afetivamente, configurando uma aprendizagem significativa, ou seja, uma aprendizagem em que os conceitos aprendidos não só se inseririam em um sistema de relevâncias para o aluno, mas que estariam escritos nas suas próprias vivências. Temos, portanto, aqui, uma abordagem educacional que se configura na sensibilização e habilitação do educando para que possa extrair conhecimento de suas próprias experiências vividas, de forma que

O conhecimento do mundo é obtido movendo-se nele, explorando-o, atendendo-o, sempre atento aos sinais pelos quais ele é revelado. Aprender a ver, então, não é uma questão de adquirir esquemas para a *construção* mental do ambiente, mas de adquirir as habilidades para o *engajamento* perceptual direto com seus constituintes, humanos e não humanos, animados e inanimados (INGOLD, 2002, p.55, grifos do autor).

Conforme o exposto, penso aqui em uma prática educacional na qual escola e comunidade possam dialogar de maneira que rompa com o passivismo de uma educação bancária e insira o estudante dentro da lógica do “educar a atenção”. Esta forma de educação é possível ao fazer o aluno dialogar com a comunidade para além de transmissões de informação, chamando aqueles para participar de práticas onde eles possam se engajar corporalmente. Vejamos o exemplo do ensino de história indígena para alunos da educação básica.

Como tornar presente, prático o conhecimento de história, para que o educando possa desenvolver uma relação real e significativa com o que é comunicado? A história não é o ensino de um passado distante, que não se relaciona com nossas ações atuais. Ao contrário, ela é um modo de pensar a existência em uma relação temporal entre as gerações passadas, presentes e futuras. Ensinar história indígena não é se referir a um mundo no qual não se é possível mais acessar na prática, sendo passível apenas de se apreender uma realidade imaginada e narrada em livros. Ao contrário, podemos tornar a história indígena presente entre os educandos por meio de vivências destes com comunidades indígenas.



04 a 06 de dezembro de 2019

5. Conclusão

6. Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **O Dédalo e o Labirinto:** caminhar, imaginar e educar a atenção. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015. Disponível <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0021.pdf>>. Acesso em 06 jun. 2018.

THOMPSON, E. P. Folclore, antropologia e história social. In: _____. et al. (org.) **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2001, p.227-268.