

O COTIDIANO E O EDUCACIONAL: ENCLAVES SOBRE A HISTÓRIA DA DISCIPLINARIZAÇÃO

Douglas Basilio da Silvaⁱ
Mestrando em Geografia
Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro (UFRRJ)

Resumo

No presente artigo buscamos produzir um diálogo aberto entre cotidiano e a disciplinarização científica e educacional, tendo como ponto de convergência, o mundo do trabalho que será mediador dessa relação imbricada na rotina do fazer, do dia a dia do indivíduo. Tendo no primeiro momento uma discussão do que é o cotidiano, suas maneiras de ocorrer no tempo e espaço. Por conseguinte, é feita uma análise do que é e como se dá a disciplinarização. E por fim, faremos um panorama da discussão sobre a importância de pensar novas maneiras de atuar na cotidianidade da escola através da interdisciplinaridade entre geografia e matemática.

Palavras-chave: Educação; Disciplinaridade; Cotidiano.

Abstract

In the present article, we seek to produce an open dialogue between daily life, scientific disciplinarization and educational, having as a point of convergence, the world of work that will be mediated by the relationship imbricated in the routine of doing, in the daily routine of the individual. First we will have a discussion about what is daily life, its ways to occur in time and space. By considering, an analysis is made of what disciplinarization is and how it occurs. Finally, we will give an overview of the discussion about the importance of thinking about new ways of performing the school routine through the interdisciplinarity between geography and mathematics.

Keywords: Education; Disciplinarity; Daily.

ⁱ *Endereço institucional:* Av. Gov. Roberto Silveira - Moquetá, Nova Iguaçu - RJ, 26020-740
Endereço eletrônico: kl-lasdb@gmail.com

Introdução

Pensar o cotidiano talvez seja a melhor forma de mergulhar no mais profundo significado da vida coletiva e individual e ao mesmo tempo da humanidade. Os diversos afazeres rotineiros e repetitivos das pessoas constroem e reproduzem o mundo dia após dia. Podemos dizer em linguagem popular que é uma construção à lá “trabalho de formiguinha”. Cada tijolo posto em cima do outro, cada prédio construído, cada vagão de metrô que transporta as vidas humanas ao lócus do trabalho metropolitano, cada dia de aula lecionada, cada pessoa fazendo o movimento pendular do ir e vir do trabalho nos leva a entender que existe uma complexa ordem por trás do cotidiano. Pois a partir do suposto padrão da vida cotidiana, isto é, da universalidade da vida moderna, temos a resultante de que a vida cotidiana acontece ao mesmo tempo em todo mundo, ou seja, em um só tempo.

Neste sentido, pensar qual é o papel da educação e da escola nesse contexto do cotidiano se torna uma tarefa de investigação minuciosa tanto das práticas cotidianas da docência quanto do fazer educacional enquanto instituição pública. A disciplinarização carrega em seu signo tanto a divisão do conhecimento científico quanto uma ideia de atuação da prática educacional. Portanto, o objetivo aqui é traçar como que essa disciplinarização se apresenta em forma de processos e como ela é utilizada naturalmente, como uma face objetiva da cotidianidade, sendo visivelmente apresentada na forma do fazer e do entender a educação.

O cotidiano

Para Lefebvre (1991) o cotidiano está para além das normas estabelecidas no espaço, para além da vivência normatizada do vivido, para além do que podemos ver normalmente estando normatizados no cotidiano, presos pelas pequenas problemáticas que entram a vida prática no tempo racionalizado de cada indivíduo. Para tanto, vale ressaltar que o cotidiano não é algo solto, ou vazio. Isto é, é possível dizermos da existência racional sob o cotidiano, onde:

não seria apenas um grau inferior da reflexão e do “vivido” em que essas duas formas de experiência fundiriam ainda, em que tudo o que se verifica parece pertencer ao universo, em que o mundo é encarado e enfrentado como a soma das coisas? Seria somente uma interpretação experiência, interpretação de bem baixo nível filosófico, segundo a qual o “mundo” e o “universo” aparecem como um continente, como um vasto recipiente, como uma moldura gigante? Seria, enfim, uma coleção de objetos fúteis, indignos de entrar nas esferas Physis, do Divino, do humano profundo, temas sérios da filosofia moderna? (LEFEBVRE, 1991, p. 19)

A existência de uma natureza cotidiana se dá a partir dessa objetividade posta como normal na vida individual, onde tudo aparenta uma subjetividade casual de acontecimentos. Como se não existissem ligações e nem imbricações, onde o ser é o centro dos acontecimentos do universo e tudo que ocorre é a partir dele mesmo, um imagético do ser individual que subtrai os acontecimentos da vida particularizada ao subjetivo inteiramente abstrato. Entretanto, em Lefebvre podemos nos deparar com essa justaposição sobre a produção e reprodução do cotidiano em um movimento de vai e vem no tempo, isto é,

O cotidiano, como conjunto de atividades em aparência modestas, como conjunto de produtos e de obras bem diferentes dos seres vivos (plantas, animais, oriundos do Physis, pertencentes à Natureza), não seria apenas aquilo que escapa aos mitos da natureza, do divino e do humano. Não constituiria ele uma primeira esfera de sentido, um domínio no qual a atividade produtora (criadora) se projeta, precedendo assim criações novas? Esse campo, esse domínio não se resumiria nem a uma determinação da subjetividade dos filósofos, nem a uma representação objetiva (ou “objetal”) de objetos classificados em categorias (roupas, alimentação, mobília etc.). Seria algo mais: não uma queda vertiginosa, nem um bloqueio ou obstáculo, mas um campo e uma renovação simultânea, uma etapa e um trampolim, um momento composto de momentos (necessidades, trabalho, diversão – produtos e obras – passividade e criatividade – meios e finalidades etc.), interação dialética da qual seria impossível não partir para realizar o possível (a totalidade dos possíveis) (LEFEBVRE, 1991, p. 19 - 20)

A admissão do cotidiano como campo de estudo nos leva para uma nova percepção do social, sobre como entender a cotidianidade a partir da lógica sistêmica

da produção e reprodução do espaço. É com isso, que, segundo Heller (1985, p.17), podemos perceber que a vida do homem (a vida humana) é intensamente ligada ao cotidiano. Ligada com todas as suas características, de formação, de sentimento, de desejos, de repulsas e de sonhos. A partir disso, podemos entender o que Lefebvre nos mostra negando que o cotidiano seria apenas resultado dos objetos da cotidianidade, muito pelo contrário, ele entende que os objetos são a resultante produzida pelo complexo sistema produtor e reprodutor do espaço. A produção desse espaço social, do abstrato e do concreto é a clara demonstração dessa formação intensa do cotidiano e da cotidianidade, isto é, o todo e o particular “são partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação” (HELLER, 1985, p.18).

Trabalho cotidiano

No caminhar deste texto chegamos ao ponto de entender que a vida cotidiana é um produto produzido e em reprodução cíclica, ou seja, isto nos dá pistas da existência de uma natureza do cotidiano. E por ser natureza, assim é por conta de seu conteúdo diferente, isto é, heterogêneo. Essa diversidade “natural” do cotidiano se dá rotineiramente pelo uso da forma do trabalho. Para tanto,

O homem já nasce inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade. (ibid., p.18)

O trabalho então demonstra ser uma característica ontológica ao homem, isto é, um produto e ao mesmo tempo produtor das relações sociais. Sendo assim, o ser já nasce inserido no “natural” cotidiano. Logo, a afirmativa de que o cotidiano se passa em um tempo só se torna mais clara neste momento, pois se o ser já nasce inserido no cotidiano ele por sua vez terá o passado, o presente e o futuro centrado ao tempo. Agnes Heller (1985) define o EU como fio condutor básico a vida cotidiana, isto é, repleta da particularidade do ser individual em sua essência de vida. A autora afirma que essa particularidade ontológica ao ser se separa em “unici-

dade” e “irrepetibilidade” o que resulta exatamente no que ela chama simultaneamente de “ser particular e ser genérico”.

Esse ser individual e ao mesmo tempo genérico faz sentido quando pensamos o mundo do trabalho, pois ao mesmo tempo em que o indivíduo “escolhe” sua função ele inevitavelmente estará fazendo parte do todo genérico. Este todo, neste caso, se dá pelo social, o humano. A atividade humana, o trabalho, é essencialmente um ato socialmente construído, isto é, “o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração.” (HELLER, 1985, p. 21).

Podemos exemplificar pelo lúdico com o caso dos professores, que aqui faz parte de um debate centrado no sistema educacional e o cotidiano. O trabalho da docência que é imaterial e/ou improdutivo permanece sob ar “místico” do imagético do senso comum onde o profissional da educação é dotado de uma característica diferenciada das outras profissões, isto é, algo que segundo o senso comum se “nasce” de berço para atuar na área. Podemos exemplificar esse imagético místico de outra forma, se pegarmos o autor e professor Rubem Alves que diferencia subjetivamente o fazer docente de duas formas, uma pelo seu fazer prático e cotidiano, rígido e normativo. A outra forma é aquela atribuída aos valores individuais emocionais particularizados e que mais se parece com o com signo entendido na linguagem popular.

Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. Profissões e vocações são como plantas. Vicejam e florescem em nichos ecológicos, naquele conjunto precário de situações que as tornam possíveis e – quem sabe? – necessárias. Destruído esse habitat, a vida vai se encolhendo, murchando, fica triste, mirra, entra para o fundo da terra, até sumir. (ALVES, 2000, p.12)

Nosso objetivo aqui não é colocar em xeque a diferenciação posta pelo professor/educador Rubem Alves, mas sim demonstrar aquilo que Lefebvre e Agnes Heller nos mostram em seus estudos sobre o cotidiano e as relações do ser particular e individual. A linha tênue que separa um “professor” de um “educador” está pra-

ticamente exposta pela particularidade emocional que o indivíduo propõe depositar em seu fazer.

Mesmo aqueles que entendem a docência como o professor/educador Rubem Alves, devem olhar através do todo sistêmico e da cadeia produtiva do trabalho, pois ainda continua sendo entendida como força/ produto do conteúdo da sociedade. Isto é, um trabalho imaterial, “técnico” e quantificado como força de trabalho.

Nesta direção da individualidade é que se faz necessária a significação corpórea do trabalho. Pois é no trabalho, como aqui já foi exposto, que a identidade do ser é moldada e construída como única. Entretanto quando observada de outro ângulo, isto é, a partir do todo, temos a demonstração clara da estrutura hierárquica do trabalho. Para tanto, é possível notarmos que existe um processo da coisificação do homem no mundo trabalho, a “universalidade da forma mercantil condiciona, portanto, tanto o aspecto objetivo quanto o subjetivo. É uma abstração do trabalho humano que se objetiva nas mercadorias” LUKÁCS (2003, p.200). É nessa realidade impulsionada pelas forças produtivas que o indivíduo é sufocado pelo sistema que o mantém, que cria seus sonhos, que alimenta suas vontades, ansiedades e angustias através da mercadoria que ele mesmo produz. Neste aspecto Lukács chama esta construção imagética de “consciência reificada”, que consiste em um domínio total dos sentidos do ser tanto subjetivamente como corporalmente. Portanto, ele afirma que:

Para a consciência reificada, essas formas do capital se transformam necessariamente nos verdadeiros representantes da sua vida social, justamente porque nelas se esfumam, a ponto de se tornarem completamente imperceptíveis e irreconhecíveis, as relações dos homens entre si e com os objetos reais, destinados à satisfação real de suas necessidades. Tais relações são ocultas na relação mercantil imediata. O caráter mercantil da mercadoria, o modo quantitativo e abstrato da calculabilidade aparecem aqui sob forma mais pura. Sendo assim, para a consciência reificada, esta se torna, necessariamente, a forma de manifestação do seu próprio imediatismo, que ela, enquanto consciência reificada, não tenta superar. Ao contrário, tal forma tenta estabelecer e eternizar esse imediatismo por meio de

um “aprofundamento científico” dos sistemas de leis apreensíveis.
(LUKÁCS, 2003, p.211)

É a partir desta relação do trabalho: ser, individuo, mercadoria e tempo que entendemos o cotidiano como campo de estudo. A relação a qual nos debruçamos se torna palpável com a discussão da educação a partir da sua história e construção enquanto instituição que se faz presente ao debate do campo do cotidiano. Pois é no cotidiano que o fazer do trabalho imaterial, da educação tanto no mais simplificado como no extremamente complexo signo disciplinar são executados.

Uma das questões que talvez seja mais central neste texto, é de qual a relação entre cotidiano e educação/ disciplinarização? É exatamente aí que entramos no sentido do fluxo diário e dinâmico da vida das pessoas. A educação corresponde por fazer parte da base de formação da vida para o cotidiano, responsável pelos ensinamentos mais básicos e rotineiros. Por exemplo, até mesmo para o uso normativo do dia a dia, como no ato de se comunicar através das diferentes linguagens isto se faz presente, ou seja, acontece a permissão de fluxos interativos de informação do cotidiano fluindo pela via do ser e mais propriamente do indivíduo.

A concepção disciplinar: origem, disposição e a especialização dos saberes

Na história da humanidade as pessoas sempre necessitaram deixar suas marcas na linha do tempo como marco da existência do seu ser. Na medida que a consciência sistêmica deste ato passou a ser objetivada, sistematizada, a humanidade desenvolveu a técnica mais importante de registro existencial, a escrita (ANDRADE, 2001). Por meio deste fenômeno foi possível a conexão entre gerações, o passado com o presente. E com isso, estabelecendo uma forma de manter um ativo aperfeiçoamento das técnicas, registrando cada passo desenvolvido através da escrita. Essa habilidade, a linguagem, é aquilo que nos separa dos outros animais, o que faz possível a passagem de conhecimento

No decorrer dos séculos o acúmulo de registros era inevitável e no curso da história viu-se a necessidade de organizar esse conhecimento para que as gerações posteriores pudessem continuar a caminhada em busca da evolução das técnicas.

Logo, foi necessária uma forma de sistematizar esse conhecimento que se acumulou e gerou áreas específicas. De acordo Bicalho e Oliveira (2011) a motivação da evolução científica se deu sobretudo no entendimento dos fenômenos naturais

Entretanto essa evolução exigiu um esforço metodológico, e a partir disso a forma de lidar e entender o mundo foi resignificada pela ciência, que hoje é reconhecida como “ciência clássica”. Segundo Morin e Le Moigne (2000) apud Bicalho e Oliveira, (2011, p. 3) a razão, a objetividade, o empirismo e a lógica clássica são os pilares que sustentam a “ciência clássica”. Através da proposição feita por Morin (2003, p. 24) “Uma cabeça-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril”. Ainda segundo o autor, a forma, isto é, o método de organizar o conhecimento é que dará condições para novos desdobramentos com relação as descobertas, pois:

Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, idéias, teorias, discursos. A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras que não cabe analisar aqui; comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese. (MORIN, 2003, p. 24).

O estabelecimento dessas diretrizes na organização do conhecimento proporcionou um acúmulo de estudos referentes à humanidade e seu meio. Junto a isso surgiu a necessidade da criação de áreas específicas que contemplassem especificamente um objeto. Esse movimento desenvolveu as grandes áreas ligadas sempre a vivência humana, isto é, ao seu meio que segundo Morin (2003, p. 24) são elas “cultural, social, político, econômico e natural”.

A partir disso surgiram as ramificações científicas que tiveram como objetivo um aprofundamento dimensional escalar cada vez mais específico, buscando chegar ao entendimento através das partes para se chegar ao todo. Isto é, mesmo que haja a especificidade, as partes sempre precisam do retorno aos fundamentos para se com-

plementarem no processo metodológico indicado anteriormente, como é entendido por Morin (2003) sobre o pensamento unificador em um contexto planetário.

Entretanto, a condição existente que originou as proposições formais da ciência que conhecemos hoje, é consequência do campo da razão. Que segundo Iskandar e Leal (2002), o filósofo Immanuel Kant foi o precursor desse campo teórico que punha o ser humano no centro do debate filosófico. A partir desse campo de estudo, fomentado no séc. XVIII por Kant foi possível significar a educação como objeto principal da razão humana, Ribeiro e Zancanaro (2011, p. 94) inferem que a concepção de educação para Kant era “[...] a condição que contribui no processo do homem para alcançar autonomia. A definição de sujeito autônomo implica a liberdade”.

Desta forma esses estudos impulsionados por Kant sobre as fronteiras da razão abriram novos horizontes. E a partir disso, posteriormente, Augusto Comte, conhecido como o pai da sociologia, deu força aos estudos que originaram as ideias positivistas, tendo em vista que Iskandar e Leal (2002, p. 2) alegam que “[...] as idéias positivistas já se encontravam difundidas na sociedade antes mesmo do período de atividade de Comte”. Essa continuidade por uma nova racionalidade proposta por Comte se deu no séc. XIX com o objetivo de “[...] libertar a teoria social da teologia e da metafísica [...]” (ISKANDAR; LEAL, 2002, p. 2).

A consonância destas leis que embasam a racionalização do conhecimento esculpiu um novo mundo de possibilidades. A educação como a conhecemos hoje nasceu dessas ideias provenientes desses teóricos. O formato compartimentalizado disciplinar ultra especializado, como o conhecemos hoje na ciência, deu seus primeiros passos entre os sécs. XVIII, XIX e XX. Segundo Ribeiro e Zancanaro (2011) a disciplinarização para Kant é anterior ao processo educativo, isto é, sendo atribuída ao campo da moralidade social.

Essa evidência revela que o significado de disciplina não está relacionado diretamente à pedagogia e sim à filosofia. Ainda segundo Kant (1995, p. 11) apud Ribeiro e Zancanaro (2011, p. 96) “aprender a ser homem significa aprender a deixar-se progressivamente guiar pela razão[...] e [...] sair da menoridade da qual cada um é culpado, e dar-se a própria lei de conduta”. Isto é uma educação que se proponha a

confluir com esses mesmos parâmetros moralizantes pertencentes ao ideário positivista. (RIBEIRO; ZANCANARO, 2011, p. 95).

Esse ideário positivista comteano determinou um avanço de extrema importância no que se refere às técnicas. Dando origem e incentivo em massa às ciências exatas em detrimento das ciências humanas (ISKANDAR; LEAL, 2002, p. 4). As ciências humanas tiveram estímulo para seu desenvolvimento, contudo, foram submetidas a ideologia positivista, pois, segundo Bottomore (1988, p. 291) apud Iskandar e Leal (2002, p. 4) qualquer viés ligado as ciências humanas estaria condicionado ao mesmo método utilizado nas ciências exatas e com isso cessaria a “[...] anarquia intelectual e, uma nova ordem institucional [...]” se estabeleceria por parte de um consenso geral no mundo acadêmico.

Essa normatização de Comte teve como proposição preliminar um lema que representasse essa composição racional, sendo ela “[...] a ordem por base, o amor por princípio, o progresso por fim”. (MORAIS FILHO, 1983, p. 31 apud ISKANDAR; LEAL, 2002, p. 4). Neste sentido essas exigências foram para além do campo do meio técnico. A raiz condicionante positivista ingressou para o campo educacional como já propusera Kant. À medida que o progresso ocorria no campo econômico, a educação era cada vez mais integrada ao processo produtivo industrial (MORIN, 2002, p. 66).

No decorrer do século XX , a gama de investimentos no desenvolvimento tecnológico impulsionado pelo sistema capitalista que buscava a racionalização dos meios de produção estreitamente ligado a produção do conhecimento, levava a ciência a uma superespecialização (MORIN, 2002), começando sobretudo pelas universidades, que detinham uma função fundamental tanto no letramento das metrópoles como na especialização do saber para o mercado e seu funcionamento. (SANTOS; SILVEIRA, 2000, p. 18). Os autores ainda revelam a existência de uma geografia sob esse viés que evidenciará o quanto esta questão se torna elementar no que se refere a racionalização territorial:

Esse imperativo permite pensar que há uma relação biunívoca entre educação e território. A educação, atividade econômica social de peso, tem, por isso papel fundamental na caracterização do espaço na-

cional; este por sua vez, em função das características regionais e locais, influi sobre a natureza da atividade educacional. (SANTOS; SILVEIRA, p. 57).

Santos e Silveira (2000) afirmam ainda que essa nova condição especializada dos saberes resultou em uma nova divisão social do trabalho, pois através dessa agregação do setor educacional ao mercado produtivo foi possível também o fomento de uma construção topológica da oferta dos cursos de ensino superior de acordo com a vocação do lugar. Para tanto, essas especializações ofertadas através de cursos de ensino superior também resultaram no que Santos e Silveira (2000, pg. 62) chamam de “divisão territorial e social do trabalho” que constitui um panorama de onde se torna mais viável o fomento da instalação institucional do ensino superior de acordo com a demanda do mercado e a vocação industrial do lugar.

A disciplinarização na/da educação capitalista: a pedagogia liberal

A ideia disciplinar não remete apenas ao aspecto organizacional de dispor as matérias/disciplinares da ciência em uma instituição de ensino. Para além disso é uma concepção recheada de valores morais e que, por sua vez, visa moldar os indivíduos produtivamente para o trabalho. (PIRES, 1998). A concepção disciplinar nasce na educação por conter exigências das especificidades dos saberes, o que promoveu e ainda promove uma demanda por uma mão-de-obra específica e altamente especializada fornecida e criada pelas classes dirigentes. (PIRES, 1998, p. 174). Entretanto, vale ressaltar um questionamento com relação a função educacional. Qual seria o real papel da educação para a humanidade, se essa por sua vez foi criada e dirigida pela classe dominante. (FERREIRA 2005).

No decorrer da história podemos perceber que o papel da escola num primeiro momento foi atribuído à instrução e educação das classes dirigentes. Segundo Ferreira (2005) a escola ganha corpo institucional com a igreja emergida de Roma. A partir da queda do império a igreja é a principal entidade a liderar o caminho educacional através dos clérigos. Estes, por sua vez, tiveram a incumbência de instruir e

orientar os membros das classes dirigente, que eram reis, seus filhos, membros da corte e os senhores feudais. As disciplinas essenciais à época eram: geometria, aritmética, astronomia e música. (FERREIRA, 2005, p. 182).

Desta forma, a função dos clérigos não apenas se restringia as instruções técnicas conteudistas disciplinares, segundo Ferreira (2005) era papel fundamentalmente atribuído ao clérigo a difusão da doutrina e ideologia da igreja católica, isto é, construir valores e influenciar a partir dos preceitos e dogmas católicos. Sendo assim é possível notar a construção de um quadro pragmático:

[...] que nunca deixou de estar presente, essa cultura orienta-se fundamentalmente para a compreensão duma verdade revelada, para a explicação pelo encontro com o divino, para uma abordagem essencialmente mística a partir de interpretações dos textos sagrados. (FERREIRA, 2005, p. 181).

Esse formato de educação ainda ficou centralizado pela igreja até o século XVIII. A maior parte da Europa foi organizada a partir desta forma de instruir e difundir os conhecimentos. Eram específicos os casos em que a igreja não detinha o controle educacional, deixando espaço para o ensino laico. (FERREIRA, 2005). O autor afirma que existiam escolas que se aproximavam do ensino laico. Esse processo de separação entre o mundo religioso e o mundo centrado na humanidade começa a partir do século XIII. Um passo essencial para a criação de uma base educacional independente das diretrizes religiosas. Contudo, essas experiências não foram suficientes para romper com este controle hegemônico.

Que mais tarde suscitaria uma renovação na educação europeia a partir dessa transformação, sendo sobretudo a rigor do fomento da burguesia para que isso ocorresse. (FERREIRA, 2005, p.183). Entretanto, também Ponce (2010, p. 99) afirma que para a igreja era mais importante os valores religiosos que propriamente do que a instrução, sendo os centros das atenções pedagógicas a teologia. Ferreira (2005), infere que esse impulso para a separação entre educação e igreja num primeiro momento foi a partir da vontade comercial.

Isto é, a classe ligada ao comércio foi a força motora primária a desarticular e pressionar um desmembramento entre estes dois eixos sociais, portanto “[...] com o aumento da burguesia e com a sua capacidade de impor-se como força social e política”. (FERREIRA, 2005, p.183). Contudo, estas classes serão formadas capacitadamente para exercer a atividade profissional das cidades, que num futuro não muito distante “revolucionariam” a maneira de instruir, sendo uma forma generalizada para a população, visando sempre a produtividade da economia. (FERREIRA, 2005).

Vale ressaltar que posteriormente esta educação fomentada entre os séculos XIII e XIX tem ainda um objetivo claro com as elites, crescer e reforçar as estruturas de classe existente. Para o povo, os ensinamentos religiosos, de incumbência da igreja eram essenciais para manter as classes pobres controladas.

Os meios utilizados procuravam sobretudo impressionar: impressionar pela palavra por meio da pregação, impressionar pelo ritual e pelo poder que se associava aos discursos e aos actos que os clérigos praticavam. A formação dos clérigos era importante para assegurar o funcionamento e a unidade da Igreja. (FERREIRA, 2005, p. 181).

A educação, ou melhor a instrução técnica só chegará ao povo na medida em que este precise sofrer capacitação para uma atuação mais eficaz na produção nas fábricas e oficinas, isto é uma demanda do mercado por uma mão de obra especializada. (PONCE, 2010, p. 128). Por isso, podemos afirmar que a educação promovida pela burguesia tem um objetivo claro quanto ao seu desenvolvimento, que é industrial e econômico, só tendo como princípio base para a disseminação a expansão do mesmo:

As massas exploradas da Antiguidade e do Feudalismo apenas haviam trocado de senhor. Para que a burguesia conseguisse realizar o seu prodigioso desenvolvimento não eram suficientes o desenvolvimento do comércio e o alargamento quase mundial do mercado. Era preciso, além disso, que exércitos compactos de trabalhadores livres fossem recrutados para oferecer os seus braços à burguesia. (PONCE, 2010, p. 137).

Entretanto foi a partir das reformas propostas pela burguesia francesa e alemã no século XVIII que a educação passou a ser considerada um “bem comum a

todos”, ou pelo menos a uma parcela maior da sociedade. (CUNHA, 1980). Cunha ao resumir as obras dos mais importantes autores que contribuíram para o pensamento liberal educacional afirma que os princípios mais gerais que “[...] constituem os axiomas básicos ou os valores máximos da doutrina liberal. São eles: o individualismo, a liberdade a propriedade, a igualdade e a democracia”. (CUNHA, 1980, p. 28).

Cunha (1980) infere que de um lado existiam aqueles que defendiam uma educação classista embasada no mérito a partir somente do esforço individual, sem levar em consideração a condição social do mesmo, e outros que defendiam uma educação a ser garantida para todos distinguindo que a diferença entre classes era substancial e que necessitava de uma justiça socioeconômica. Isto é, dentro do meio liberal havia uma diferença que consistia nesses dois lados apresentados, “contudo tendo um ideário central que era a construção de um modelo de escola pública”. (CUNHA, 1980, p. 27).

Esta corrente de pensamento incitou uma nova maneira de entender o mundo e a escola, que para eles será o ponto de partida para que esta ideia fosse difundida racionalmente. Neste sentido, a sociedade capitalista “[...] concebeu uma nova função para a escola: a de reclassificar as pessoas oriundas das diferentes classes sociais conforme suas motivações e potencialidades inatas”. (CUNHA, 1980, p. 113). O caráter escolar, segundo Cunha (1980) é definido de acordo com a classe social a qual pertence o membro da sociedade. Se for operário/trabalhador terá a sua formação voltada para as funções normalmente realizadas pela sua classe. O mesmo valendo para os membros da classe dirigente.

Fica evidente que o pensamento liberal suscitou uma pedagogia própria, desenvolveu uma educação voltada para o sistema capitalismo. E em seu bojo teórico a pedagogia liberal é embasada da “[...] ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais”. Contudo “[...] os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual”. (LIBÂNEO, 2001, p. 22). Fica evidente através do diálogo entre as obras de Cunha (1980) e Libâneo (2001), que a “cultura individual” a qual a ideologia libe-

ral diz ser a chave para desenvolvimento pessoal, não leva em consideração as diferenças existentes entre as classes.

Proposta de Pesquisa

A cartografia surge como instrumento para se pensar em práticas educativas que possuem como finalidade a aplicação da interdisciplinaridade. Neste sentido, a presente proposta de projeto em discussão possui como hipóteses, a interdisciplinaridade como solução para o problema da dificuldade de se dialogar entre a Geografia e a Matemática. Buscamos possibilidades na aplicação de metodologias que facilitem o diálogo entre tais disciplinas e a utilização da linguagem cartográfica como forma de interação entre os fenômenos sociais e a perspectiva matemática. Assim, pretende-se com esta pesquisa incentivar o uso de metodologias de ensino e maneiras de pensar as ciências de forma sistêmica, com práticas inter-relacionais, promovendo o entendimento da realidade do cotidiano do estudante a partir da integração entre a Geografia e a Matemática.

Neste sentido, devido à dificuldade ao estímulo de se trabalhar as ciências de forma articulada nas escolas, essa pesquisa se justifica pela análise das possibilidades de uso da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem, principalmente com a utilização do instrumental da cartografia, tendo como vantagem o trabalho científico de forma sistêmica, o entendimento da realidade como um todo, não mais parcelado, o estímulo cognitivo do estudante, onde o mesmo poderá compreender a união das ciências e sua aplicação no cotidiano e a construção de uma formação docente através de um profissional com pensamento e práticas educativas unificadoras.

Considerações Finais

A partir da análise histórica acerca das motivações da produção do conhecimento é possível afirmar que o desenvolvimento da ciência e posteriormente a disposição da educação sempre estará condicionada às determinações e influências econômicas de uma nação ou de um projeto de nação, isto é, da lógica produtora e reprodutora do espaço. Assim o desenvolvimento das técnicas são, de certo modo, o

objetivo a ser alcançado pela produção do conhecimento através da ciência, sendo estimulado através de uma forma hierárquica e especializada repleta de intenções podendo ser econômicas ou não. E posteriormente, a educação passa a ser veículo de reprodução deste mesmo quadro já mencionado, formando e produzindo capacitação técnica para o fomento desta ciência voltada enfaticamente para a produção do trabalho cotidiano.

A superespecialização do conhecimento, que é resultado das motivações mencionadas acima, propiciou o desenvolvimento do mundo moderno como o conhecemos. Deu condições de nos locomovermos grandes distâncias em pouco tempo, propiciando também a disseminação do conhecimento e da informação por todo o planeta Terra em um só tempo. Este movimento culminou em uma compartimentalização do conhecimento ultraespecializado. Necessita assim de outros caminhos, paralelos a esses objetivos, de interação entre os compartimentos, sendo a interdisciplinaridade viés urgente e necessário na busca de um desenvolvimento do conhecimento que atenda a natureza da realidade plural como um todo e não mais se valha da utilização somente do conhecimento fragmentado como forma de enxergar o mundo posto através somente do viés multidisciplinar.

Logo, experimentos e iniciativas que surjam de ideias que possibilitem formas de mudança do cotidiano, sobretudo aquelas que se interliguem e que causem um efeito de ligamento dos campos do conhecimento se fazem necessários no período histórico atual. Acreditamos que nossa pesquisa poderá contribuir, sobretudo na área da educação geográfica como um esforço de unir dois campos do conhecimento pouco explorados de forma concisa.

Referências Bibliográficas:

ANDRADE, L. M. **A escrita, uma evolução para a humanidade**. Revista Linguagem em (Dis)curso, v. 1, n. 1, julho - dezembro 2001.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Papirus Editora, 2000.

BICALHO, L. M.; OLIVEIRA,. **Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da**. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimeto social no Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CHAUÍ, M. **A Ideologia da Competência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, v. 3, 2014.

FERREIRA, A. G. A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. **Revista brasileira de história da educação**, jan./jun. 2005. ISSN 9.

GHIRALDELLI JÚNIOR,. **O que é pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

ISKANDAR, J. I.; LEAL, M. R. SOBRE POSITIVISMO E EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 89 - 94, Setembro - dezembro 2002.

KURZ, Robert. **Dinheiro sem valor**. Linhas gerais para uma transformação da crítica da economia política. Lisboa: Antígona, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. Ensaio sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes: 2003 [1968].

MORIN, E. **A cabeça bem feita. Repensar a reforma repensar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. Trabalho docente na educação básica no Brasil. **Sinopse do Survey Nacional**, Belo Horizonte, 2010.

PEQUENO, M. **Sujeito, autonomia e moral**. In: SILVEIRA, R. M. G., et al. *Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 513.

PIRES, M. F. D. C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, p. 173-182, 1998.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José Severo de Carmargo Pereira. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, S. A.; ZANCANARO,. **Educação para a liberdade – uma perspectiva kantiana**. *Revista BioEthicos*, Centro Universitário São Camilo, 2011.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O ensino superior público e particular eo território brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.

Recebido em 11 jan. 2019

Aceito em 3 mar. 2019.