

Caminhos à fertilidade intelectual. O *curriculum trivium* em contexto de rua

*Mônica Maria Borges Mesquita*¹

*Lia Maldonado Teles de Vasconcelos*²

RESUMO

O *Curriculum Trivium*, desenvolvido por Ubiratan D'Ambrosio, propõe uma nova visão para os processos educativos enraizada na humanização dos espaços escolares. Neste artigo discute-se o processo do desenvolvimento deste currículo no seio de duas pequenas comunidades urbanas além mar, situadas na Costa de Caparica – Portugal. Ressalta-se as dinâmicas socioeconômicas e culturais locais emergentes, durante e após o desenvolvimento de um projeto educacional científico transdisciplinar e transcultural específico, e suas relações com este currículo. Esta trajetória é escolhida objetivando aguçar uma discussão fundamentada tanto em experiências de pesquisa em contextos de rua, quanto nas dinâmicas políticas (des)envolvidas em pesquisas construídas coletivamente. Conceitos como coragem (NIETSCHE, 1878/1996) e cegueira (SANTOS, 2001) são cerne nesta discussão, cujo objetivo central é contribuir para a humanização dos processos educativos em contexto de rua. A Teoria Social Crítica é evocada para suportar esta experiência de pesquisa educacional e, ao mesmo tempo, revela-se fundamental para evidenciar a postura etnomatemática construída. Os caminhos, aqui percorridos, delinearão uma “coisa diferente”, no sentido adotado por Harvey (2012), mostrando que a transformação social, via o corpo uno educador-pesquisa, não só é possível como fundamental à definição de trajetórias revolucionárias. Esta “coisa diferente” (1) nasceu do encontro dos desejos, sentimentos, possibilidades, práticas e pensamentos de todos os membros envolvidos nas pesquisas e (2) veio para desvendar o como são construídos e reconstruídos os significados das relações cotidianas dos mesmos.

¹ Este artigo tem o suporte da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), através do projeto estratégico UID/MAR/04292/2013 concedido ao MARE, e ao prêmio concedido à Mônica Mesquita (SFRH/BPD/87248/2012).

² Este artigo tem o suporte da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), através do projeto estratégico UID/MAR/04292/2013 concedido ao MARE.

PALAVRAS-CHAVE: Curriculum Trivium; educação comunitária; educador etnomatemático; pesquisa bottom-up.

Pathways to intellectual fertility. The Curriculum Trivium in street context

ABSTRACT

The *Curriculum Trivium*, developed by Ubiratan D'Ambrosio, proposed a new vision for educational processes and is rooted in the humanization of school spaces. In this paper is discussed the process of development of this curriculum within two small urban communities overseas: located in Costa de Caparica – Portugal. Is also stressed the emerging local socioeconomic and cultural dynamics, during and after the development of a specific transdisciplinary scientific educational project, and its relations with this curriculum. This path is chosen aiming to sharpen both a reasoned discussion on research experiences in street contexts, as the political dynamics (dis)engaged in collectively built researches. Concepts such as courage (NIETZSCHE, 1878/1996) and blindness (SANTOS, 2001) are cores in this discussion, as I have been insisting, which mainly aims to contribute to the humanization of education in street context. The Social Critical Theory is evoked to support this educational research experience and, at the same time, is fundamental to highlight the Ethnomathematics posture built. The paths outlined here designed a "different thing" in the sense adopted by Harvey (2012), showing that social transformation via the educator-research is not only possible but essential to the definition of revolutionary trajectories. This "something else" (1) was born out of the wishes, feelings, opportunities, practices and thoughts of all members involved in the research and (2) came to unravel how the meaning of their (members) everyday relationships are constructed and reconstructed.

KEYWORDS: *curriculum trivium*; communitarian education; ethnomathematics educator; bottom-up research.

O Curriculum Trivium

Ubiratan D'Ambrosio oferece-nos como alternativa educativa o *Curriculum Trivium*. De facto, este autor, em toda sua obra filosófica, busca uma reflexão profunda sobre a relação do desenvolvimento humano com o processo do conhecimento. D'Ambrosio abarca, em suas reflexões, uma visão da complexidade sistémica para sistematizar tal relação e mantém como foco central a emergência de se humanizar os processos inseridos em todo e qualquer processo do conhecimento humano. O pensamento d'ambrosiano tem como eixo transversal a historicidade do desenvolvimento humano, a qual endossa uma profunda compreensão do momento atual da relação em causa.

Durante os anos 80, D'Ambrosio discute fortemente o papel formatador que a educação tem exercido em suas múltiplas vertentes: formal, informal ou não-formal. Dentro da sua ampla discussão surge, com intensidade, o papel que as instituições, onde o processo do conhecimento humano é sistematizado – i.e., família, comunidade, igreja, escola, universidade, tem cumprido para tal formatação. Em contra argumento, este autor propõe um exercício intelectual trans: temporal, cultural e disciplinar, trazendo (1) de um passado distante, a importância de repensarmos o processo do conhecimento humano como um ato holístico e, ao mesmo tempo, (2) do presente, o qual se revela pela condição híbrida da humanidade, a emergência de carregar o processo do conhecimento humano com respeito, tolerância, humildade, alteridade, resiliência e criticidade.

O contributo maior do filósofo Ubiratan D'Ambrosio aparece em seu próprio movimento, tendo sua obra alimentado diferentes áreas do conhecimento, interligando-as, desenraizando-as, provocando o encontro entre os saberes de diferentes áreas e culturas. Tal contributo revela-se no

Programa Etnomatemática³ e, ao nosso ver, culmina com o desenvolvimento do *Curriculum Trivium*.

O *Curriculum Trivium* chega como uma “resposta educacional às expectativas de se eliminar iniquidade e violações da dignidade humana, o primeiro passo para a justiça social” (D’AMBROSIO 2002, p. 66). De fato, ao longo de sua obra podemos verificar um forte alicerce histórico que remonta e realça o aporte político da construção do currículo como uma estratégia de regulação social via a ação educativa. Assumimos, como D’Ambrosio (2002) propõe, o currículo como a estratégia política da ação educativa, o qual se verifica, ao longo da história, organizado como reflexo das prioridades dos grupos dominantes da sociedade que os desenvolve.

É com este carácter político que D’Ambrosio nos presenteia com um caminho libertário dentro da ação educativa, independentemente do seu locus, com uma estratégia curricular em que predomina a emancipação do educando via a transformação do seu olhar ao seu próprio contexto e a experiência da civilidade (BALIBAR, 2011). Seu maior foco é trazer aos processos da ação educativa (em qualquer locus) a possibilidade, ao educando, de adquirir e utilizar os instrumentos comunicativos, analíticos e materiais do seu próprio cotidiano para o exercício pleno de todos os seus direitos e deveres, vivenciando, assim, sua cidadania plena.

Para tal caminho libertário, D’Ambrosio (2002) propõe o exercício sistemático e crítico da contextualização da vida de cada educando, do seu entorno socioeconômico, histórico-geográfico, político e cultural. Tal proposta foca na organização crítica do conhecimento (mainstream ou não) e dos comportamentos que são necessários para a vivência da civilidade. Ressaltamos, aqui, que o ato libertário de tal caminho observa-se, também, pela abertura que o mesmo desperta ao compreender que:

³ De acordo com D’Ambrosio (2002) este é um programa de pesquisa que “procura entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesses, comunidades, povos e nações. ... não se trata de propor uma outra epistemologia, mas sim de entender a aventura da espécie humana na busca de conhecimento e na adoção de comportamentos.” (p. 17).

caminhamos para uma civilização planetária, na qual o compartilhar conhecimento e compatibilizar comportamentos não poderá ficar restrito às culturas específicas (intraculturalismo), nem às trocas próprias à dinâmica cultural (interculturalismo). Conhecimento e comportamento na civilização planetária serão transculturais: conhecimento transdisciplinar e comportamento subordinado a uma ética maior (D'AMBROSIO, 2002, p. 70).

Sendo assim, tal organização crítica, transcultural e transdisciplinar das estratégias dos processos da ação educativa aparece, com D'Ambrosio (1990), via os instrumentos comunicativos, analíticos e materiais de sobrevivência que cada educando adquire e utiliza ao longo de sua vida, mesmo que muitas vezes sem se dar conta. Estes três instrumentos dão forma ao movimento trivium proposto por D'Ambrosio, os quais se intelectualizam, respectivamente, nas seguintes vertentes conceptuais: Literacia, Materacia e Tecnoracia, para compor um caminho curricular, um caminho às estratégias da ação educativa, nesta era indiscutível de encontros.

D'Ambrosio (2002) marca os instrumentos comunicativos adquiridos e utilizados na sobrevivência humana dentro do conceito de Literacia, definindo-o como “a capacidade de processar informação escrita e falada, o qual inclui leitura, escritura, cálculo, diálogo, ecálogo, mídia, internet na vida cotidiana” (pp. 66-67). Os instrumentos analíticos adquiridos e utilizados na sobrevivência humana são abarcados pelo conceito de Materacia, o qual este filósofo define como “a capacidade de interpretar e analisar sinais e códigos, de propor e utilizar modelos e simulações na vida cotidiana, de elaborar abstrações sobre representações do real” (2002, p. 67). Os instrumentos materiais adquiridos e utilizados na sobrevivência humana são englobados pelo conceito Tecnoracia, que segundo D'Ambrosio (2002) é a “capacidade de usar e combinar instrumentos, simples e complexos,

inclusive o próprio corpo, avaliando suas possibilidades e suas limitações e a sua adequação a necessidades e situações diversas.” (p. 67).

De fato, não apenas com o *Curriculum Trivium*, mas em toda a obra de Ubiratan D'Ambrosio, permite-nos reconhecer a simplicidade da possibilidade de todos os membros de uma sociedade compreender seu papel, seu valor e sua importância e atuar de forma equitativa e igualitária para a construção do espaço comum. Porém, também permite-nos aprender os meandros políticos que são inseridos nesta simplicidade para que a maioria dos membros de uma sociedade sintam-se inferiorizados e incapazes, sejam oprimidos nos mais diversos contextos, tornando-os alvos ainda mais fortes da formatação educativa (restritiva e desumana) em detrimento do fortalecimento de pequenos grupos dominantes.

Ao longo do nosso trajeto de estudo da obra de D'Ambrosio, temos construído uma práxis sobre o exercício intelectual proposto, dando especial atenção aos clamores dos processos da ação educativa, em suas múltiplas possibilidades, enquanto atos holísticos, e à humanização dos atuais espaços de encontros. Os frutos da nossa pesquisa qualitativa, a qual se rege pela participação de todos os stakeholders nela envolvida, nas diferentes fases da mesma – desde a sua concepção à sua disseminação, são exemplos da nossa práxis.

Outros teóricos têm influenciado a nova postura do pesquisador em “ser e estar” na sociedade como, por exemplo, Flyvberg (2001) que refere o “techne” – governado pelo valor da deliberação racional, no seu contraponto com “phronesis” – a palavra grega para sensatez prática, como ponto de partida para a ação, defendendo que a pesquisa científica, apoiada no princípio de Phronesis, visa um equilíbrio entre a razão instrumental da Techne e a razão ética da Phronesis, definindo o espaço conceptual de reflexão. Nesta proposta de reconstrução dos elementos dialógicos predominantes, Flyvberg é um acérrimo defensor da presença do cidadão no diálogo acadêmico.

Aqui, convidamos-vos a entrarem no contexto de uma pesquisa que já decorre há quatorze anos em Portugal, no espaço (lugar + tempo) onde habitamos, aprendemos e nos (re)construímos a cada instante. Esta nova proposta de trabalho científico desafia o seu *statu quo*, criando uma alternativa aberta à participação, coletiva e flexível que nos parece mais adequada aos contextos do mundo de hoje desesperadamente em busca de novos paradigmas sincronizados com novas ordens mundiais de fechamento, individualistas e economicamente corretas. Para tanto, o olhar aqui proposto tem uma maior adequação à realidade vigente, caracterizada por contextos multiculturais cada vez mais incertos e de crescente complexidade sistémica, em que a construção da compreensão dos sintomas locais, espelhando os problemas globais, ganha se for feita coletivamente.

O projeto *Fronteiras Urbanas* e o ato do *Curriculum Trivium*

Ao desenhar um projeto de pesquisa a três mãos – comunidade acadêmica e duas comunidades locais: Piscatória e Bairro (assentamento ilegal há 40 anos em terras agrícolas) da Costa de Caparica/Portugal, percebemos a importância de esclarecer (1) os processos educativos desenvolvidos no interior das comunidades locais, (2) as necessidades locais definidas pelos seus membros e (3) o reconhecimento "simbólico" de ambas as comunidades locais pela sociedade local como um todo. Todas as tarefas científicas propostas neste projeto – “Fronteiras Urbanas. A dinâmica dos encontros culturais na Educação Comunitária”⁴, doravante designado como FU, surgiram a partir das necessidades de cada comunidade. Tal movimento permitiu a construção de uma agenda dinâmica e coletiva integrando “*mutual adjustment*” (LINDBLOM, 1965), em uma postura de “*muddling through*” (LINDBLOM, 1989). Este não foi um projeto top-down, onde um grupo de acadêmicos impôs a sua própria agenda de pesquisa para os membros da comunidade, mas um projeto bottom-up, onde as vozes das três

⁴Para detalhes teórico-metodológicos do projeto ver Mesquita (2014).

comunidades envolvidas - Acadêmica, Bairro e Pesca – encontraram-se, articularam-se e integraram-se no outro.

Imbuídos na construção das estratégias da ação educativa local, do nosso Curriculum Trivium, discutimos nosso papel ativo como parte da diversidade cultural na qual operávamos e a hegemonia urbana na qual estávamos geograficamente incluídos. Um processo de valorização do conhecimento local foi configurado através do processo educativo de ambas as comunidades locais. Este processo foi centrado na organização e gestão local de situações de aprendizagem interativas e diferenciadas. A opção de um projeto educativo foi coletivamente decidida, a qual veio de nossas próprias experiências da invisibilidade local latente – a não-aceitação e a ausência de reconhecimento do conhecimento local. Definitivamente, neste lugar e tempo, isto é, neste espaço, a violência através da invisibilidade intelectual, cultural e política era sentida por todos nós.

Sempre foi muito importante manter a discussão na formação da nossa própria contextualização, da contextualização da nossa própria existência enquanto pesquisadores da nossa própria prática. Sendo assim, mesmo que o FU estivesse enraizado no campo educacional, como uma necessidade que tínhamos na academia para colocar as coisas em uma caixa - "pesquisador engaiolado" de D'Ambrosio (2013), este projeto era totalmente interdisciplinar. Educadores, antropólogos, arquitetos, psicólogos, biólogos, historiadores, ambientalistas, matemáticos, entre outros, compuseram o organismo desta pesquisa. Na verdade, este projeto deve ser considerado transdisciplinar, visto que os conhecimentos dos artistas, pescadores, trabalhadores da construção e da limpeza das ruas, artesãos, cineastas, fotógrafos, permaculturistas, enfermeiros, agricultores, entre outros, foram tão relevante quanto qualquer conhecimento que vinha da comunidade acadêmica.

Ressaltamos sempre que o FU foi uma oportunidade para as pessoas da academia expressarem o seu conhecimento de outras formas, fora da "caixa", i.e.: psicóloga-poetisa, educadora matemática-permaculturista, arquiteto-

pintor, historiador-guia, bióloga-cuidadora infantil, educadoras-musicistas ou futebolistas. Celebrou-se, aqui, o encontro de conhecimentos.

O objetivo do projeto FU englobava as estratégias da ação educativa não só dentro das comunidades multiculturais locais, mas também no espaço das suas relações com a comunidade acadêmica. Ele pretendia, e alcançou (MESQUITA, 2014a), organizar um conjunto de parâmetros que pudessem apoiar um currículo educacional transcultural e transdisciplinar baseado na realidade socioeconômica, política e cultural dessas comunidades. Conhecer os seus desafios educacionais locais permitiu-nos retirar a capa da invisibilidade que pairava sobre elas - especialmente a invisibilidade intelectual.

É necessário esclarecer que esta invisibilidade intelectual apresentava-se explícita em alguns atos sociais, tais como: os pescadores eram impedidos de participar nas decisões políticas locais e restritos temporal e espacialmente de pescarem na frente urbana; os membros do Bairro viviam (e vivem), há mais de 40 anos, sem água encanada ou saneamento básico; e os pesquisadores estavam envolvidos em uma luta para criar um espaço na academia onde outras vozes silenciadas pudessem ser ouvidas e reconhecidas como vozes carregadas de conhecimentos válidos e imprescindíveis para um desenvolvimento sustentável e equitativo, ou seja, as vozes das comunidades locais.

Como um exercício de resistência, a partir da posição acadêmica nossa escolha perturbadora, a realização deste projeto foi alinhada como apenas mais uma tentativa para um posicionamento da pesquisa científica no âmbito da política (PAIS, 2011). As propostas educacionais integradoras atingiram um determinado espaço de visibilidade, mas permaneceram limitadas. Tal limite confere-se à vida dos membros das duas comunidades locais, as quais são ainda símbolo de dominação – vale lembrar o embelezamento e a postura politicamente correta dos conceitos, das metodologias e das atividades de aprendizagem inseridos nestas propostas (BARROS & CHOTI, 2015; MESQUITA, 2016).

No entanto, pudemos vivenciar fortes focos de transformação, de emancipação e, especialmente, de civilidade no sentido de Balibar (2002/2011) nas três comunidades envolvidas. Hoje em dia, por exemplo, a comunidade piscatória conseguiu estabelecer tanto uma associação representativa desta classe (pois esta comunidade se desconectava pelas inúmeras associações que criaram ao longo dos anos – quase como uma separação por companhia), como um diálogo maior nas decisões políticas locais – alcançando menos restrições temporais. A comunidade Bairro sofreu um processo de aquisição de visibilidade, conquistando um ponto de água público em duas zonas centrais da comunidade, constituindo uma associação dos moradores e estabelecendo fortes conexões com membros nacionais e internacionais de diversas áreas profissionais, o que tem assegurado a segurança e o princípio dos princípios de um tratamento socioeconômico mais equitativo para com os membros desta comunidade.

Fundamentadas neste caminho, e olhando ao longo de todo o processo do FU, assumimos que nossas visões críticas, até de nossos próprios atos enquanto pesquisadores educacionais, assim como os focos de transformação, de emancipação e de civilidade, ocorreram face a abordagem dialógica de Paulo Freire à participação crítica (FREIRE, 1980). Assumimos, também, que o *Curriculum Trivium*, desenvolvido por Ubiratan D'Ambrosio (1990), foi a entrada principal para colocar a diversidade de conhecimento, presente nesta pesquisa, no processo dialógico e nos colocar em uma postura etnomatemática (MESQUITA, RESTIVO, e D'AMBROSIO, 2011). A maneira com que nós concebemos, construímos e (inter e intra) agimos com os conceitos de Literacia, Materacia e Tecnoracia nos permitiu destacar, entre outros, (1) os muitos conhecimentos em curso dentro das três comunidades envolvidas; (2) as relações dialógicas intrínsecas no processo de conhecimento entre os pares locais; (3) o nascimento de novos conhecimentos e de novas posturas de vida a partir dos encontros inter e intracomunitários; (4) o conhecimento geracional da sabedoria local tanto

intra como intercomunitariamente; (5) o conhecimento e as suas ligações com a emoção e os valores culturais, via nossa postura etnomatemática.

Nossas escolhas nos deu uma maneira de reforçar a participação absoluta durante os tempos inegáveis de encontros e confrontos culturais em nossa experiência na Costa de Caparica, e sistematizar (através do processo dialógico) nossos instrumentos de sobrevivência - artefatos emocional, intelectual e material. Conceitos como valor, vizinhança, urbanidade e propriedade foram determinantes para esse reforço. O conceito de espaço revelou-se, mais uma vez (MESQUITA, RESTIVO, e D'AMBROSIO, 2011), como uma categoria do conhecimento, sendo este um conceito chave no reconhecimento, validação e integração entre os pares. O FU, fundamentado no Programa Etnomatemática e especialmente alicerçado no *Curriculum Trivium*, foi uma ferramenta potencial tanto para minimizar as desigualdades e violações da dignidade humana local constituindo, assim, um caminho à justiça social, quanto ao trabalho da visibilidade intelectual de todos os atores sociais no processo de pesquisa.

Neste contexto ficou explícito a importância de trazeremos à filosofia da nossa prática, enquanto pesquisadores educacionais (acadêmicos ou não), a seguinte questão: para quem desenvolvemos nossa prática? Insubordinados, e buscando uma revolução em um contexto onde o sintoma local era reconhecido como a solução para um problema global (pensando em termos lacanianos (LACAN, 1975), reforçamos em todo processo do FU a necessidade de compreendermos a complexidade sistêmica da nossa vida social e, dentro desta compreensão, abriremos espaços para o novo. Depois do legado da obra de D'Ambrosio ariscamo-nos a afirmar que tudo é uma questão de escolha das estratégias da ação educativa, quando pensamos no desenvolvimento da inteligibilidade humana, estratégias estas sempre baseadas em nossa coragem e em nossa visão holística enquanto pesquisadoras educacionais.

A inteligibilidade humana como ferramenta libertária.

De um ponto de vista crítico, como David Harvey compartilhou conosco nas primeiras páginas do seu livro mais recente *Seventeen Contradictions and the End of Capitalism*, publicado em 2014, o pensamento atual sobre a produção de conhecimento aponta para o fato de que algo diferente, nas metodologias de pesquisa e nas concepções mentais, é claramente necessário nestes tempos intelectuais estéreis se quisermos escapar do hiato vigente no pensamento econômico, na política e nas políticas acadêmicas. Esta estratégia é crucial para o desenvolvimento do trabalho do(a) pesquisador(a) educacional.

Ressaltamos, aqui, que a esterilidade não é uma causalidade singular; é uma ferramenta proveitosa para manter as coisas como elas estão. Vemos que, como o filme *Children of Men* (CUARÓN, 2006) sugere, a esterilidade pode ser analisada como um processo de infertilidade, em que não pode ser produzido “o novo” de forma histórica natural - a criação socialmente não planejada pode causar distúrbios dentro do sistema de pensamento hegemônico, sacudindo o conforto existente em uma elite dominante. Na verdade, e como ŽIŽEK (2006a) argumenta em sua visão crítica deste filme, a infertilidade é a própria falta de experiência histórica significativa. Como temos insistido, reforçamos que alguns atos históricos acadêmicos – i.e., uma parte da produção de conhecimento sistemático, desaparece. Eles estão lá, mas são privados e tornam-se invisíveis. A retórica, o servil e os discursos dominantes são o alimento da esterilidade vivida hoje em dia.

Dentro da postura d’ambrosiana assumida neste artigo, o ponto central reside na análise e discussão coletiva durante todo o processo entre (1) a dominação e conhecimento crítico, (2) o intelectual crítico (quem são e onde estão?) e a universidade, como sendo o espaço do discurso dominante, (3) a relação entre o conhecimento, a universidade, e os seus papéis no engodo capital e, mais especificamente, (4) a relação entre o “fazer” e o “pensar”. Maurício Tragtenber (1974) classifica a antiga separação entre “fazer” e “pensar” como sendo “uma das doenças que caracterizam a delinquência acadêmica. Vamos além, afirmando que esta antiga separação é o que

mantém os atos desumanos que assistimos ao longo da história da humanidade e continuamos a assistir, sim! – a assistir, a todo instante.

Por meio de nossa prática etnográfica crítica (THOMAS, 1993), desenvolvemos a percepção de que, enquanto pesquisadores educacionais, sabíamos o que estávamos fazendo, mas ainda assim, fazíamos (ŽIŽEK, 1994). Pensar sobre o processo da nossa situacionalidade (FREIRE, 1970) – sobre como ocupar os espaços de educação-pesquisa, contribuindo para a regulamentação da sociedade, foi pensar sobre (1) o nível de bravura que seria necessário para compreender a complexidade das nossas relações e das suas contradições e (2) o nível de cegueira que tem sido preciso para sobreviver no atual sistema econômico, desenvolvendo ferramentas políticas para o fazer.

Por um lado, em um curto movimento, a coragem não é relevante para desenvolver nossas convicções, pois, na sequência de pensamentos de Friedrich Nietzsche (1878/1996) em seus estudos sobre a genealogia da moral, esta é relevante para atacar as nossas próprias convicções, agitando as nossas contradições. Por outro lado, a cegueira, seguindo os pensamentos de Boaventura de Souza Santos (2001) em seus estudos sobre a epistemologia da cegueira, é um ato forçado performativo que exercitamos em nosso sistema urbano atual enquanto revelamos a cegueira dos outros. A pequena diferença entre estas duas posturas estreitamente ligadas (bravura e cegueira) é de fato estarem repletas de contradições e pode ser um dos espaços onde se encontra a possibilidade de mudança social radical. Indo um pouco mais longe, este espaço pode ser categorizado como sendo um exemplo do não-espaço urbano (MESQUITA, RESTIVO, e D'AMBROSIO, 2011) – conhecemos, transitamos, construímos, mas não atuamos nele; um espaço de fronteira urbana. Contraditoriamente, este jogo dentro deste não-espaço urbano é fundamentado nos termos do pensamento crítico. Neste artigo podemos afirmar que é nestes termos que pesquisadores educacionais sociais radicais - revolucionários em seus mais diversos contextos, podem fazer as mudanças sociais radicais.

O nosso momento atual, analisado a partir de uma visão crítica a respeito do "reino da razão cínica" atual – como define Žižek (1989), mostramos que pesquisadores educacionais críticos não são uma falha e que o nosso pensamento crítico não deve ser tratado como um acidente de um sistema em funcionamento doce e perfeito. Devemos tratar a nós mesmos como um sintoma local de um fenômeno muito maior (ŽIŽEK, 2006) – o fenômeno da desumanização através da política do medo. Hoje temos o medo como bolas acorrentadas em nós. O processo veloz da globalização trouxe-nos, entre outras coisas, esta nova, normalizada e passiva cultura egocêntrica, a qual tem contribuído para a destruição de nossa humanidade - da qual, apenas para lembrar-nos, somos parte. Algumas práxis filosóficas atuais nos convidaram a abalar nossa posição confortável, revertendo o nosso conceito do que é possível e o que não é, para aceitar a impossibilidade de imortalidade onipotente e considerar a possibilidade de uma mudança social radical. (ŽIŽEK, 2010).

Vamos ser intolerantes conosco, enquanto pesquisadores educacionais, e passar para um outro estágio (BALIBAR; 2002, 2011), para o estágio da fertilidade intelectual, o qual permite uma práxis educativa libertária, tão clamada nas consistentes obras de Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio.

Educadores Etnomatemáticos - a nossa contribuição para um caminho à humanização na pesquisa educacional

A pesquisa do FU é um trabalho em andamento – hoje centrado no Observatório de Literacia Oceânica⁵ e no Educação em Fronteiras⁶; assume uma postura radical, a qual incide sobre as escolhas coletivas perturbadoras, enquanto convida (companheiros) pesquisadores a repensar as relações entre as suas (nossas) necessidades, desejos, possibilidades e obrigações estabelecendo, assim, um terreno comum e (re)contextualizando

⁵ www.olomare.space

⁶ www.frenteirasurbanas.wixsite.com/emfronteiras

a nossa rede socioeconômica. A reflexão sobre a ameaça – repensar a oposição entre a liberdade "formal" e "real", no sentido de Lenin (ŽIŽEK, 2001), que vem de dentro, como Žižek (2002) aponta: a partir de nossa própria negligência e fraqueza moral, perda de valores claros e compromissos firmes, do espírito de dedicação e sacrifício. Escolhas perturbadoras coletivas é a estratégia-chave teórico-metodológica que temos, ao longo dos últimos dez anos, não só sugerido, como exercido.

É interessante perceber que no sistema neoliberal, em que atuamos e do qual somos parte, somente uma forma de conhecimento tem sido plenamente reconhecido e validado: o conhecimento formal ocidental (SPENGLER, 1991). Hoje em dia, a crescente presença de pesquisas na academia sobre o conhecimento informal ou não formal – como no caso de estudos indígenas, urbanos, étnicos-raciais ou, mais especificamente, a modelação ou a etnomatemática em Educação Matemática, poderão constituir um sólido contributo para mudar essa abordagem de "forma unidirecional" seguida até agora. No entanto, este processo de correntes dentro da academia ainda está enraizado em comportamentos de compreensão decorrentes de contextos plurais, com o objetivo de reorganizar o nosso atual sistema político, mas não para validar os conhecimentos informais e não-formais; ou seja, permitir que esses conhecimentos, bem como as pessoas que os desenvolvem, se tornem uma parte ativa do processos teóricos-metodológicos e de decisão política acadêmica.

Imersas nesse sentido, destacamos a dimensão educativa transformadora envolvida no FU, a qual foi (e vai) além dos processos de ensino e aprendizagem, abrangendo a descentralização, e até mesmo desmistificação dos processos invisíveis de poder que habitam nesta dimensão. A educação, aqui, nada mais é do que os processos de conhecimentos intrínsecos na ação da sobrevivência das comunidades inseridas no FU. Esta postura permitiu trocar conhecimentos e práticas de sobrevivência, reconhecendo nossa diversidade para fortalecer a nossa unidade. Destacamos, também, a aceitação do fenômeno híbrido dos

encontros e do processo de conurbação de conhecimentos como ferramentas para promover uma pesquisa participativa e crítica, afastando-nos de um processo de pesquisa de higienização ou aculturação.

Tal dimensão educativa transformadora foi totalmente sustentada pelo Programa Etnomatemática, proposto por D'Ambrosio (2002), o qual compreendemos e trabalhamos em um exercício eficaz para promover uma troca na posição participativa de cada cidadão, em que cada um de nós - atores sociais envolvidos nos processos educativos do FU, pudéssemos ser simultaneamente educador e educando, pesquisador e pesquisado, promovendo um ambiente cooperativo e transformando-nos em cidadãos participativos ativos em nosso próprio percurso educativo coletivo. Aqui realizamos (1) a compreensão de que um educador é, de fato, um pesquisador, e (2) a desmistificação de que um pesquisador é um ser superior, vindo do centro do saber para uma aplicação mundana, no contexto educacional. Um desenvolvimento humanístico no ato de educar requer tais compreensão e desmistificação para que possamos exercer a práxis educativa libertária – todos envolvidos no processo educacional tenham participação plena.

Como tal, assumimos a postura Etnomatemática (MESQUITA, RESTIVO, e D'AMBROSIO, 2011) como uma contra-ideia da pesquisa tradicional, como uma caminho para a humanização dos confrontos e contra a idolatria da diferença nos processos educacionais e de pesquisa. É importante conhecer uns aos outros com o outro (e compartilhar nosso conhecimento), através de um processo dialógico, do ato (ŽIŽEK, 2014) e das estratégias metodológicas alinhadas com nossos objetivos comuns.

Incorporadas da postura Etnomatemática, e com o compromisso à humanização dos atos de pesquisa e de educação, desenvolvemos este artigo pensando sobre a condição econômica de fraqueza, de submissão, e de vitimização que vivemos em cada canto do nosso planeta, especialmente (pois neles experienciamos), no Brasil e em Portugal - uma mistura entre totalitarismo e autoritarismo tradicional que aparece na alienação que

transita entre o prazer do dever e o dever por prazer (ŽIŽEK, 1994). Assim, ressaltamos que, nos mais diversos contextos, há pessoas para quem não há lugar para uma participação ativa na sociedade em que vivem. Esses humanos são "parte da não-parte" (RANCIÈRE, 1995), seres invisíveis, em ambos os corpos sociais.

O processo sistemático e coletivo de pesquisa realizado no FU mostrou que a postura etnomatemática (MESQUITA, RESTIVO, e D'AMBROSIO, 2011) foi o elo humanitário que sustentou todo o processo etnográfico crítico desenvolvido no FU e, junto com esta metodologia, tornou-se possível abrir espaços a esta "malta" que hoje podemos identificar como ex-invisíveis, para que suas vozes reverberassem, integrassem e constituíssem parte da sociedade local e científica. Esta postura serviu, também, para que nós, pesquisadores educacionais, pudéssemos nos sentir parte da sociedade na qual pensamos que somos parte, visto que muitas das nossas posturas de pesquisa nos mostre o quanto alienados ou invisíveis estamos para o que consideramos, presunçosamente, de não parte. A postura etnomatemática fortificou-se, no processo do FU, como uma possibilidade à revolução acadêmica enquanto raízes primordiais aos estudos da topologia humana (MESQUITA, 2016), os quais questionam o papel da nossa produção, reprodução e contradição, enquanto pesquisadores educacionais.

Referências

- BALIBAR, E. *Politics and the Other Scene*. London: Verso, [2002] 2011.
- BARROS, R. & CHOTI, D. *Abrindo caminhos para uma educação transformadora. Ensaio em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias*. Lisboa: Chiado Editora. 2015
- CUARÓN, A. (Dir. and Co-Autor). *Children of men*. Perf. Clive Owen and Julianne Moore. Universal Pictures. DVD. 2006
- D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: arte e técnica de aprender*. São Paulo: Ática, 1990.

_____. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. 2º edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Transculturalidade, Transdisciplinaridade e Ética. Conferência ministrada no Fórum Fronteiras Urbanas/Encontro APOCOSIS 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=E1uBxinDMQg>, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder. 1970.

_____. *Educação como prática da liberdade* (10ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980.

FLYVBERG, B. *Making Social Science Matter - Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge University Press: Cambridge. 2001.

HARVEY, D. *Rebel Cities. From the right to the city to the urban revolution*. London: Verso. 2012.

_____. *Seventeen contradictions and the end of the capitalism*. London: Profile Books, 2014.

LACAN, J. *Le seminaire. Livre XX: encore*. Paris: Seuil. 1975.

LINDBLOM, C. *The Intelligence of Democracy: Decision Making Through Mutual Adjustment*. New York: The Free Press, 1965.

LINDBLOM, C. *The Science of "Muddling Through"*. Ardent Media, Incorporated: New York 1989.

MESQUITA, M. (Org.). *Fronteiras Urbanas - Ensaio sobre a humanização do espaço*. Anonymage: Viseu. 2014.

MESQUITA, M. *Fronteiras Urbanas. A Dinâmica de encontros culturais na educação comunitária. Relatório de Progresso 2012-2013*. Lisboa: Instituto de Educação/FCT, 2014a.

MESQUITA, M. *Urban Boundaries Space. Disturbing choices and the place of the critical research/researcher in the capitalist wile*. In: Straehler-Pohl, H., Bohlmann, N., & A. Pais (Eds) *The Disorder of Mathematics Education. Challenging the Socio-Political Dimensions of Research*. New York: Springer, 2016.

MESQUITA, M., RESTIVO, S., and D'AMBROSIO, U. *Asphalt Children and City Streets. A Life, a City, and a Case Study of History, Culture, and Ethnomathematics in São Paulo*. Rotterdam / The Netherland: Sense Publisher, 2011.

NIETZSCHE, F. *Human, All too Human*, trans. R. J. Hollingdale. New York: Cambridge, 1878; 1996.

PAIS, A. *Criticisms and contradictions of ethnomathematics*. *Educational Studies in Mathematics* 76(2), (209-230), 2011.

RANCIÈRE, J. *Disagreement: Politics and Philosophy*, trans. J. Rose, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.

SANTOS, B. Towards and Epistemology of Blindness – Why the New Forms of ‘Cerimonial Adequacy’ neither Regulate or Emancipate. In: *European Journal of Social Theory*, 4(3):251-259. London: Sage Publications, 2001.

SPENGLER, O. *The decline of the west*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

THOMAS, J. *Doing critical ethnography*. Newbury Park. C A: Sage, 1993.

TRAGTENBER, M. *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ática, 1974.

ŽIŽEK, S. Cynicism as a form of ideology. In *The sublime object of ideology*. pp.28-30. London: Verso. 1989.

ŽIŽEK, S. *The Metastases of Enjoyment: Six Essays on Women and Causality*. London: Verso Press, 1994.

ŽIŽEK, S. Lenin’s Choice. In *Repeating Lenin*. Lacan.com publisher: <http://www.lacan.com/replenin.htm>, 2001.

ŽIŽEK, S. *Welcome to the Desert of the Real*. London: Verso, 2002.

ŽIŽEK, S. *The Parallax View*, Cambridge, MA: MIT Press, 2006.

ŽIŽEK, S. *Children of Men: Comments by Slavoj ŽIŽEK*. In Cuaron, A. (Director). (2006). *Children of Men*. DVD. USA: Universal Studios, 2006a.

ŽIŽEK, S. The end of Nature. Published: December, 2nd. http://www.nytimes.com/2010/12/02/opinion/global/02iht-GA12zizek.html?_r=0, 2010.

ŽIŽEK, S. O Guia da Ideologia do Ódio. Published November 4th. <http://vimeo.com/110715167>, 2014.

Recebido em janeiro de 2018.

Aprovado em setembro de 2018.