



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

11044 - Resumo Expandido - Trabalho - 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 08 - Formação de Professores

**DO “CONHECIMENTO PRÉVIO” À MEMÓRIA: IDEIAS-PROVOCAÇÕES
BERGSONIANAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES**

Kelly Almeida de Oliveira - UFMA - Universidade Federal do Maranhão

Ana Kerolaine Pinho Burlamaqui - UFAM - Universidade Federal do Amazonas

José Vicente de Souza Aguiar - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

**DO “CONHECIMENTO PRÉVIO” À MEMÓRIA: IDEIAS-PROVOCAÇÕES
BERGSONIANAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES**

Introdução

“Estou sem eternidades.

Não posso mais saber quando amanheço ontem”.

Manoel de Barros

O presente texto emergiu das discussões realizadas durante o Atelier de Pesquisa I e III, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede, Curso de Doutorado em Educação na Amazônia (EDUCANORTE), vinculado à Faculdade de Educação – Polo Manaus no primeiro semestre de 2022.

As reflexões sobre os textos de autores como Spinoza (2019), Bergson (2019) e Deleuze (2012) provocaram deslocamentos no nosso modo de entender-compreender-apreender a expressão “partir do conhecimento prévio”. Ouvida com bastante frequência nos cursos de formação de professoras/es, ela, de modo geral, refere-se à introdução de uma metodologia de ensino, cujo termo prévio diz respeito à qualidade do que se passa antes de alguma coisa, ou seja, é anterior, introdutório, preliminar.

Desse modo, nos propomos a transcender a ideia de “conhecimento prévio”, ao buscar

uma educação cujas referências sejam as memórias das experiências vividas, orientada pela questão: que provocações podemos fazer para deslocar a ideia de “conhecimento prévio”, incorporando as memórias ao processo formativo de professoras/es que atuam em escolas quilombolas? Assim, delineamos como objetivo problematizar a ideia de “conhecimento prévio” na formação de professoras/es que atuam em escolas quilombolas.

Método

Realizamos um estudo teórico da expressão “conhecimento prévio”, sob o enfoque fenomenológico existencialista, pelo qual empreendemos um esforço descritivo e interpretativo das obras de Piaget (1975), Ausubel (2003) e Bergson (2019), agenciando à discussão autores como Merleau-Ponty (2006), Bakare-Yusuf (2003), Bergson (2019) e Oliveira (2012). Traçamos um diálogo entre a Psicologia Cognitivista e a Filosofia para desenvolver uma ideia-provocação aos termos utilizados como jargões por professoras/es, termos esses que se encontram naturalizados nas práticas pedagógicas. Provocamos, assim, deslocamentos conceituais em relação à expressão “partir do conhecimento prévio”, tida como referência para a organização do ensino, ao passo que propomos, na perspectiva bergsoniana e da filosofia africana, a incorporação do termo “memórias” aos processos de ensino e aprendizagem em escolas localizadas em comunidades quilombolas. As obras supracitadas foram analisadas segundo a fenomenologia-hermenêutica cujas referências são Merleau-Ponty (2006) e Ricoeur (1994).

Discussão e resultados

A locução prepositiva “a partir de” localiza no tempo o início de alguma coisa. Algo que aconteceu em um determinado momento e se prolongou por um determinado período de tempo. Sugere, assim, ponto de partida.

A expressão “partir do conhecimento prévio” tem acento na teoria do Desenvolvimento Cognitivo, formulada por Jean Piaget (1896-1980) e na teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1918-2008), ambos representantes da Psicologia cognitivista.

Para Piaget (1975), o conhecimento prévio favorece o processo de assimilação, corresponde à estrutura lógica, outrora construída pelo sujeito, alicerce sobre o qual novas aprendizagens serão edificadas. De forma correlata, na concepção de Ausubel (2003), o conhecimento prévio refere-se a algo declarativo que engloba estratégias, afetos, contextos para formar uma estrutura cognitiva preliminar que permite a pessoa aprender.

Nas abordagens cognitivistas, os “conhecimentos dos estudantes são adjetivados como ‘prévios’ indicando anterioridade à experiência de nova aprendizagem” (ALEGRO, 2008, p. 38). Por isso, a mente se sobressai em relação ao corpo.

Esse dualismo remete suas bases ao racionalista René Descartes (1596-1650), responsável por instaurar as propriedades entre corpo e mente, em defesa do dualismo de substância. Descartes (1973) julga que somente a faculdade intelectual seria capaz de propiciar a construção de conhecimentos verdadeiros; atribui ao corpo uma noção mecânica, cuja natureza sofreria alterações a partir da interferência da mente. Todavia, entendemos que “ao explicar a vida pela inteligência, reduz em excesso a significação da vida” (BERGSON, 2019, p. 121), afinal, somos fluxo indiviso, indefinidamente decomponível.

Defendemos, assim como Spinoza (2009) e Merleau-Ponty (2006), a gênese simultânea da inteligência e dos corpos como formas de expressão da substância, por compreender que não cabe à vida conceber esta segmentação, pois, enquanto sentimos, pensamos e agimos, tecemos conhecimentos ao coordenar harmonicamente pensamentos e ações, sem deslocá-los de sua facticidade. Em termos Merleau-pontyanos, estamos encarnados no mundo da vida.

A filosofia do *devoir* de Bergson (2019) concebe a vida como um fluxo permanente e ininterrupto que cria e transforma todas as coisas, ou seja, um contínuo vir-a-ser. Nesse movimento formativo, a memória desempenha um papel central, atua como força-potência criadora de saberes escolares.

A memória corresponde ao substrato dos saberes-vivências construídos pelos sujeitos, expressão da duração que permite realizar, recriar. “Nossa memória solidifica em qualidades sensíveis o escoamento contínuo das coisas. Prolonga o passado no presente [...]” (BERGSON, 2019, p. 178). A memória é marcada pela continuidade movente, cuja natureza histórica, individual e subjetiva, remete às raízes do nosso ser e promove o processo de atualização do corpo vivido.

A ideia de que um conhecimento é anterior ao outro em experiências de aprendizagem, é subjacente à noção de tempo cronológico. Se considerarmos essa perspectiva, será natural ordenar, categorizar e hierarquizar os conhecimentos de modo linear. Contudo, como poderemos determinar o que é anterior à experiência de aprendizagem?

Eis o motivo por que “partir do conhecimento prévio” não faz sentido para Bergson (2019, p. 169): “Não contamos extremidades de intervalo, sentimos e pensamos os próprios intervalos”. O passado é duração, não é segmentado. O prévio é um campo de referência que limita a existência, porque advém de uma motivação externa. É a escola que tem a necessidade de determinar os tempos de aprendizagem. É a escola que tem a necessidade de definir o que é prévio e o que é atual. Ao fazer essa distinção, ela separa, ordena, hierarquiza e segrega o próprio tempo de aprender. Contudo, a criação, invenção só ocorre mediante uma

necessidade interna à pessoa. Estudamos, na escola, o que é imposto, proveniente das necessidades externas. É necessário, um mínimo de autonomia para decidir e fazer escolhas. Ela conseguirá isso, mediante experiências de liberdade criadora.

Se invertermos a lógica cognitivista, o “conhecimento prévio” não pode ser o ponto de chegada? Temos a impressão de partir do zero para um estado positivo (caracterizado pelo conhecimento científico/acadêmico e escolar). Por que o conhecimento prévio precisa ser o ponto de partida e somente o ponto de partida? Ele não pode continuar durante as outras experiências? Recordamos o conceito de duração de Bergson (2019), pelo qual, a capacidade de atualização constante do ser humano pode ser como um contínuo que alcança gradações mais abrangentes e dialógicas, cujos espectros evocam memórias sempre atuais.

Em Bergson (2019), a memória perdura sobre o mundo material e imaterial, cuja temporalidade assume um caráter qualitativo, consiste em uma continuidade, coexistência entre o passado e o presente. Isto é, as experiências do corpo vivido assumem marcas temporais, culturais e históricas, somadas a um todo indivisível. Assim, no processo de formação humana, temporalidade e memória estão imbricadas. Podemos concordar que:

[...] o sujeito humano é, portanto, uma memória que se efetiva, se realiza e se recria a todo momento. [...] a memória é ato e/ou processo, a rememoração que define todo o universo da cultura por permitir ao homem superar uma relação meramente instintiva com o meio; a memória é aquilo que dá identidade à subjetividade. [...] a memória define a organização material que sustenta a ação desta história pessoal no mundo (PINTO, 2004, p. 10 -11).

Se levarmos a termo a declaração de Bergson (2019, p. 151), de que “Não existe outra fonte de conhecimento que não seja a experiência”, podemos entender que, enquanto o “conhecimento prévio” está no pensamento, na cognição, a memória está marcada no corpo. Entendemos, também, que este representa o grande desafio do processo formativo: apreender a mudança e o tempo em sua mobilidade, reconhecer a continuidade experimentada e vivida, mas, sobretudo, propiciar a revivificação da faculdade intuitiva e perceptiva (BERGSON, 2019). Tendemos a tratar o “conhecimento prévio” como algo fixo no passado. E não é. É memória. E se é memória, está no corpo. E se está no corpo, é sempre atual. Desse modo, a ideia de “conhecimento prévio” não faz sentido!

A distensão do pensamento, entendido como feixe e não escala, ocorre mediada pela inflexão da memória-representação, ou seja, a rememoração perceptiva do que ocorreu, como se fosse uma “[...] lembrança espontânea que se oculta sob a lembrança adquirida” (BERGSON, 1991, p. 234). Essa memória mais cultural que biológica, conduz as pessoas à níveis mais complexos, indeterminados e elevados de consciência e liberdade.

Compreender saberes a fim de dialogar com eles, requer mais do que considerá-los

preliminares, “prévios”. Os saberes compartilhados em comunidades quilombolas são acessados pelas memórias. Eles fazem parte de um sistema multiétnico de pensamento que os conecta de forma a-centrada, com mobilidade e pluralidade, porque são resultantes de fluxos diversos que se interpenetram continuamente.

Se considerarmos a perspectiva afro-diaspórica, a memória é “[...] aquilo que nos orienta, que recebe o antigo e oferece o novo, dentro de uma dinâmica de ruptura e criação” (PESSANHA, PAZ, SARAIVA, 2019, p. 114). Passamos, assim, de um sentido linear-causal, à força-potência criadora de sentidos e significados que transcendem começo e fim, lembrança e esquecimento, vida e morte (PESSANHA, PAZ, SARAIVA, 2019). Nesse entendimento, não há divisão entre passado, presente e futuro que produza um tipo de conhecimento que restou, resta ou restará das experiências de aprendizagem. As temporalidades, portanto, não estão segmentadas ou hierarquizadas de modo que uma forma de pensamento se sobreponha a outra, mas permitem referenciar-se no devir do que se viveu.

Esse tipo de memória se mantém presente mesmo com o padecimento e morte do corpo. Isso explica porque os saberes daqueles e daquelas que foram considerados e consideradas como “*ser-que-era*”, “*ser-esfacelado*” e “*ser-não-sendo*” (PESSANHA, PAZ, SARAIVA, 2019), resistiram à colonização, à diáspora, à escravidão e ao *Apartheid*. Esses saberes não foram esquecidos nos porões dos navios e das senzalas. Foram compartilhados nas matas, brejos, cerrados, campos, florestas, mocambos e quilombos. Tratá-los como “conhecimento prévio” é o mesmo que silenciar, vilipendiar e violentar sua historicidade orgânica.

Essa compreensão nos ajudará a entender que a morte do corpo impingida aos antepassados continua presente, por meio de práticas racistas; que o epistemicídio do pensamento negro e afrodiaspórico ainda ocorre de forma estruturada e sistemática nas políticas educacionais, nas práticas pedagógicas e nas grades curriculares da Educação Básica e Superior; e, que o prolongamento dos processos de esquecer de si são marcas no corpo, na memória e na existência de pessoas quilombolas.

A memória está, pois, circunscrita ao encontro dos corpos com o mundo vivido, é ancestral, tecida de saberes, vivências e narrativas, ou seja, reflexo da relação tempo-espaco, representação-ação. Nas escolas que estão localizadas em comunidades quilombolas, a atuação docente pode potencializar não apenas o que está definido como “conhecimento prévio” mas também memórias-representação, em direção à criação de saberes escolares transdisciplinares. As memórias das lutas e resistências contra a colonização e exploração não são prévias à experiência vivida, mas a própria vida que, marcada no corpo, dá sentido à existência.

Conclusões

A aprendizagem não segue uma trajetória retilínea passível de segmentação dos vestígios pretéritos, transcorre o agora em direção a um porvir sempre distante. Podemos afirmar que a aprendizagem, assim como a vida, é tendência, cuja essência é “desenvolver-se em forma de feixe, criando, pelo simples fato de seu crescimento direções divergentes entre as quais seu eã irá dividir-se” (BERGSON, 2019, p. 97).

Adjetivar como “prévio” os conhecimentos que as pessoas possuem, antes ou durante a experiência de escolarização, significa torná-lo antecedente a um tipo de conhecimento considerado principal. Dito de outro modo, o que a criança sabe antes de entrar ou chegar à escola é equivocado, confuso e turvo, mas o que aprenderá com a escolarização torná-la-á sábia, crítica, preparada para a vida. Muitas vezes, aquilo que é prévio é tomado como inferior e, uma vez classificado hierarquicamente, torna-se preambular, acessório do conhecimento principal.

Para existir, precisamos continuar, precisamos durar. Uma vez que as temporalidades são vividas qualitativamente, é necessário alteridade de saberes e conhecimentos. É assim que conseguiremos pensar e sentir, (re)pensar e (re)sentir, (trans)pensar e (trans)sentir ideias-provocações para o nosso compartilhar de aprendizagens na formação de professoras/es que atuam em escolas quilombolas. Precisamos agora, impulsioná-los para fora dos cativeiros do ser e do saber, como memória-força-potência-criadora de saberes da luta pela existência.

Palavras-chave: Conhecimento prévio. Bergson. Memória. Formação de professoras/es. Educação Escolar Quilombola.

Referências

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BAKARE-YUSUF, Bibi. **Beyond Determinism: The Phenomenology of African Female Existence**. *Feminist Africa*, Issue 2, 2003.

BERGSON, Henri. **Memória e Vida**; textos escolhidos por Gilles Deleuze. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes 2019.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 2012.

DESCARTES, René, **Meditações**, São Paulo: Abril Cultural, 1973.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo. PAZ, Francisco Phelipe Cunha. SARAIVA, Luís Augusto Ferreira. Na travessia o negro se desfaz: vida, morte e *memÓRIA*, possíveis leituras a

partir de uma filosofia africana e afrodiaspórica. **Voluntas**, Santa Maria, v. 10, p. 110-127, set. 2019.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. Coleção Os Pensadores. Trad. Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

PINTO, D. C. M. Memória, ontologia e linguagem na análise bergsoniana da subjetividade. **Unimontes Científica**. Montes Claros, v. 6, n.1, p.1-15, jan./jun. 2004.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 18, p. 28-47, maio-out/2012. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4456>.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.