

- GREIMAS, A. J. et alii. *Análise do discurso em ciências sociais*. São Paulo: Global, 1986
- GREIMAS, A. J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1986
- HAUDRICOURT, André Georges, et. alii. *Estruturalismo y lingüística*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1971
- HENRY, Paul. *A ferramenta imperfeita*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992
- JAKOBSON, Roman et alii. *Língua, discurso, sociedade*. São Paulo: Global, 1988
- LEDUC, Victor. *Ciências da linguagem e ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença,
- LIMA, Maria Emília A. T. *A construção discursiva do povo brasileiro: os discursos de 1º de Maio de Getúlio Vargas*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, S.P.: Editora da UNICAMP, 1993.
- MCKESEY, Richard e Donato, Eugenio. (org.) *A controvérsia estruturalista - as linguagens da crítica e as ciências do homem*. São Paulo: Cultrix.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento - As formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- OSAKABE, Haquira. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kairós, 1979.
- PINTO, Céli Regina Jardim. *Construindo a desconstrução - exercício metodológico sobre Análise de Discurso*, 1988 (mimeo).
- PINTO, Céli Regina Jardim. *Com a palavra o senhor presidente José Sarney ou como entender os meandros da linguagem do poder*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- RECTOR, Monica. *Para ler Greimas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1987.
- SCHAFF, Adam, et. alii. *Lingüística, sociedade e política*. Lisboa: Edições 70, 1975.
- TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

## IMAGINÁRIO, CRIAÇÃO, AUTONOMIA E O ENSINO DA HISTÓRIA E DA MATEMÁTICA

Lecy Nedy Kothe\*  
Nadir Emma Helfer\*

**Resumo.** No presente artigo, o foco central é o conceito de imaginário, tendo como base Cornelius Castoriadis, numa interpretação de Rogério de Andrade Córdova, professor da UnB. Como professor da Faculdade de Educação, a sua contribuição direciona o tema à educação e, como se poderá constatar, os conceitos de criação e autonomia são duas categorias ou dois fundamentos que poderão abrir possibilidades novas para o agir dos seres humanos, tornando-os verdadeiramente autônomos, caso a escola oportunize situações para que isto se concretize nas diferentes disciplinas do currículo, dentre elas, a História e a Matemática.

**Abstract.** This article focuses on the concept of imaginary held by Cornelius Castoriadis and interpreted by Rogério de Andrade Cordova, Professor at the UnB. As a Professor at the Faculty of Education, Mr. Cordova's contribution centralizes on the imaginary within an educational perspective. It shall be verified here that concepts of creation and autonomy constitute two categories or foundations which are likely to arouse new possibilities concerning the way humans act, thus allowing them to become effectively independent, if schooling starts promoting such situations through its different areas of curriculum, in our case, History and Mathematics.

Este texto tem a pretensão de realizar uma aproximação entre o tema imaginário social a partir de Castoriadis<sup>1</sup> e o ensino de História e Matemática.

\* Mestranda em Desenvolvimento Regional na Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC.  
<sup>1</sup> In CORDOVA, Rogério de Andrade. "Imaginário social e educação: criação e autonomia". *Em aberto*, nº 61 Brasília, jan/mar. 1994, pp. 24-43.

Para tanto, inicialmente, procurar-se-á conceituar imaginário, criação e autonomia para, a seguir, aplicar estes conceitos nas disciplinas citadas.

Imaginário, segundo Castoriadis, é "faculdade originária de pôr ou dar-se, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação que não são (que não são dadas na percepção) ou nunca foram". (p. 27)

Nesse conceito se evidencia a concepção de imaginário que marca a teoria de Castoriadis, qual seja, a de imaginário radical que é a imaginação criadora ou produtiva, a capacidade do gênero humano de "criar, produzir, de dar-se, de fazer ser o que não é e nem nunca foi". É o poder original do homem de inventar/criar e que não pode ser confundido com descoberta/produção. Nesse caso, o sentido dado pelo autor é "de atualizar, de fazer presente algo que, de outra forma, já era" (p.27).

Vale enfatizar também que a criação imaginária é que faz emergir a capacidade inventiva que é inerente aos seres humanos e que, através das significações e presentificação de sentido, "introduz o novo, constitui o inédito, a gênese ontológica, a verdadeira temporalidade, a posição de novos sistemas de significados e de significantes, presentifica o sentido" (p.27). Em síntese, é o que dá vida, impulsiona a sociedade e a história.

Já o imaginário efetivo é o produto do imaginário radical e se concretiza através de magma de significações imaginárias sociais atuantes numa certa sociedade. Portanto, cada sociedade se funda por um conjunto de significações que lhe dão sua "marca", sua identidade e sua unidade. São estas significações criadas que fazem com que os homens, mesmo irrefletida e inconscientemente, percebam, vivam, pensem, ajam de certa maneira.

Este imaginário efetivo é real e se divide em central - magma de significações fundamentais - e secundários ou periféricos que se cristalizam em regras, ritos, atos e símbolos, cuja origem se perde no tempo. A partir daí, pode-se explicar o mítico que acompanha as instituições e que oportuniza a alienação da sociedade e suas instituições. Os homens deixam de reconhecê-las como criação humana. Há, portanto, um "estranhamento" ou não-reconhecimento pelos homens de sua própria criação. Para exemplificar, pode-se citar o caso do ensino de História que exclui totalmente a realidade dos alunos, que despreza qualquer experiência da história por eles vivida, impossibilita-os de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade,

sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo, do instituído... Essa história torna "natural" o fato de o aluno não se ver como sujeito histórico; torna-o incapaz de colocar questões ou de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser base de discussão em sala de aula. É o famoso divórcio entre a escola e a vida e que expressa a despolitização do ensino.

Córdova, a partir de Castoriadis, traz elementos que caracterizam o imaginário efetivo do nosso tempo. Serão usados alguns destes elementos para encaminhar a análise para a educação, exemplificando através da História e da Matemática.

A temporalidade, e suas dimensões, é um dos elementos mais presentes no dia-a-dia de todos nós. Temos a temporalidade funcional de um lado, responsável pela demarcação do tempo como "fluxo mensurável, homogêneo, uniforme, totalmente aritmetizado". É o tempo mensurado das mais diversas formas como: calendários, cronômetros, esquemas de controle do agir humano, da sua produtividade. Na educação se manifesta através do calendário escolar, a seriação, os níveis apropriados de acordo com a idade...

Por outro lado, a temporalidade tem sua dimensão imaginária representada pelo dito "progresso infinito" na busca da realização, do desenvolvimento... É onde a educação aparece como indispensável para o progresso das nações. Córdova alerta, contudo, que pode tratar-se de uma manifestação do imaginário mistificador dos países desenvolvidos, para transferir os problemas estruturais do projeto neoliberal para a falta de condições das demais nações, onde o discurso sobre uma política educacional aparece como salvação, como caminho para o desenvolvimento, porém sem uma decisão política e o investimento necessário para que isto ocorra efetivamente. Além do que, na história da educação, sempre se tem debatido posições distintas em relação aos objetivos da escolarização refletidos nos currículos. Desde o momento em que o trabalho é trabalho no modo de produção capitalista, a escola passa a formar pessoas que ocuparão, no futuro, seu lugar nos diversos postos que fazem funcionar o sistema de produção. A socialização realizada na escola já foi considerada como um processo de inculcação de normas de comportamentos adequados de integração ao mercado de trabalho. Em outros momentos, serviu, ideologicamente, para manter os interesses de uma minoria no poder. As credenciais educativas, assim, variam de acordo com o tipo de trabalhador/indivíduo de que se necessita em determinado momento histórico.

Outro elemento apontado pelo autor diz respeito ao tema central do presente texto: o processo educativo, responsável pela socialização do sujeito, adequando-o às instituições. Para tanto, é necessário a busca de um “modelo identificatório” onde o indivíduo encontre seu lugar. Este modelo tem dois pólos: a) o pólo da singularidade da imaginação criadora do indivíduo, fruto de sua história, do seu processo de desenvolvimento da psiquê; b) e o pólo das significações imaginárias sociais responsável pelo enquadramento do indivíduo dentro de um sistema dado através de instituições como a escola, evitando, assim, que o sistema se esgote.

Este último pólo tem conquistado cada vez mais espaço. Para exemplificar, estão aí os Parâmetros Curriculares Nacionais, expressão usada para designar o que, internacionalmente, vem sendo chamado de currículo nacional. Parece estar em curso uma política educacional ampla cujos objetivos consistem em submeter o sistema de ensino público aos mecanismos de mercado e à privatização. A julgar pela experiência de outros países<sup>2</sup>, o estabelecimento de um currículo nacional é um elemento essencial à implantação de uma política educacional baseada na concepção neoliberal de educação e de sociedade. Nessa concepção, a suposta burocratização, ineficiência e falta de qualidade das escolas públicas se devem à ausência de um mecanismo de mercado centrado nas preferências, na avaliação e na escolha do consumidor. Para que se estabeleça um mercado educacional que permita essa escolha, é necessário ter informações sobre a produtividade, eficiência e qualidade das diferentes escolas. Em suma, são necessários elementos que permitam estabelecer um *ranking* educacional. Ora, o estabelecimento de uma tal hierarquização só é possível com a implantação de um currículo nacional em relação ao qual se possa efetuar as medições que levam a essa classificação.

O problema maior, no entanto, está no tipo de indivíduo que as propostas de currículo pretendem formar. As ênfases caminham na direção da valorização do indivíduo, de sua capacidade de iniciativa e de seu espírito de competitividade. Deseja-se, em síntese, formar uma mentalidade econômica, pragmática realizadora, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo. A intenção de produzir escolas, mestres e estudantes comprometidos

<sup>2</sup> Nos Estados Unidos da América o currículo nacional já é uma realidade em nome de uma cultura comum, mecanismo para controle político do conhecimento sob a ameaça de currículos multiculturais e anti-racistas e da mercadização da educação que visa atender os interesses do mercado e dos consumidores.

com autonomia, com a criação e com o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática não se afina com o discurso neoliberal.

Um terceiro elemento nos faz vislumbrar possibilidades de realização humana, através da “emergência da autonomia”, abrindo, assim, uma brecha no instituído. A luta pela autonomia significa, conforme Córdova (p.34) “a luta pela reapropriação das instituições, pela sua desmistificação, pelo reconhecimento de que elas são criaturas dos homens, individual ou coletivamente, pela superação do imaginário social opressor e mistificador”.

Segundo Castoriadis (1982), a revolução consiste no “reconhecimento, pela sociedade, da instituição como autocriação; no reconhecimento de si próprio como auto-instituinte; capacidade de auto-instituir-se explicitamente; superação da autopetuação do instituído, retomada e transformação segundo suas próprias exigências e não segundo a inércia do instituído; reconhecimento de si próprio como fonte de sua própria alteridade” (p.37).

E qual a importância da educação como possibilidade de desalienação, de autonomia, de uma pedagogia transformadora ou emancipadora?

A educação tem aí um duplo papel na construção da autonomia: inicialmente, deve instaurar entre o sujeito reflexivo e o seu inconsciente um tipo de relação que faça emergir seu poder de criação, sua imaginação radical. A seguir, deve liberar sua capacidade de fazer e de formar um projeto aberto para a vida e nele trabalhar. A isso se soma um projeto de criação coletivo onde se trabalha em conjunto, pois o homem só se completa num coletivo.

Assim, caminha-se para uma sociedade autônoma que se auto-institui, e se reconhece como autocriação e se autogoverna. Para que isto se concretize, no entanto, é de fundamental importância uma educação não-mutilante, não-domesticadora, uma educação que não bloqueie a autonomia, a participação, o pensamento autônomo.

Cabe à educação ajudar os seres humanos a se tornarem autônomos, respeitando a “fonte última da criatividade histórica”, ou seja, o imaginário radical da coletividade anônima. No entanto, como não há meios de controlar ou direcionar o imaginário, os resultados também não são controláveis, comprometendo, assim, o êxito ou controle do processo.

O autor chama ainda a atenção para uma outra questão que pode comprometer o êxito do projeto educativo: a interiorização das significações imaginárias sociais presentes nas instituições. Para que essas significações imaginárias, no entanto, sejam interiorizadas, é necessário que elas façam sentido para os indivíduos. E um sentido não se ensina. O que se pode fazer é ajudar as pessoas a encontrarem, inventarem, criarem um sentido para suas vidas, construindo, por si sós, os projetos de vida, de sociedade.

Essa questão parece ser de fundamental importância no processo educativo. Quando se pergunta aos professores quais os problemas mais frequentes com relação aos conteúdos e à aprendizagem, um dos mais citados é de que o conteúdo desenvolvido na sala de aula não tem "nada a ver" com a realidade dos alunos, sendo totalmente desvinculado, abstrato, alienado e que, por isso, não aprendem. Queixa semelhante têm os alunos, quando lhes é dada a oportunidade de manifestação: "qual o sentido do que aprendemos?" "qual a relação de uma coisa com a outra?" "estudar para quê?" A situação torna-se preocupante na medida em que os próprios professores não vêem sentido naquilo que estão ensinando e, se cobrados, respondem com evasivas: "faz parte do programa", "é pré-requisito para a série seguinte", "cai no vestibular"...

A significação dada pelo sentido, portanto, é fundamental para que o conhecimento se efetive. Daí o autor alerta sobre a precariedade do sentido, constantemente ameaçado pelo "monstro burocrático" que se apresenta como o "senhor da significação, a expressão da onisciência, da onipotência e da imortalidade" (p.41).

Assim como o sentido e a significação, educação também não pode ser reduzida a uma técnica, ou seja, a uma mera aplicação de conhecimentos pré-elaborados. É, essencialmente, práxis, processo de desenvolvimento da autonomia humana através do próprio desenvolvimento da autonomia humana. Cabe à educação deflagrar o processo sem assegurar um fim, pois isto seria a negação da criação da presença da criatividade na história viva.

#### A História e a Matemática na formação da autonomia:

A disciplina História, assim como a Matemática e as demais do currículo escolar, é um importante degrau ou ponto de apoio que vai servir, simultaneamente, à apropriação de conhecimento e ao desenvolvimento da

capacidade de aprender a descobrir, a aprender, a inventar, ou seja, desenvolver a autonomia.

Para tanto, é necessário que se tenha claro qual a função da História, qual a razão de aprender História. Aqui, será feito uso de uma expressão de Febvre (1958): "Viver a história". É a relação da História com a própria vida e a necessidade de viver a História para poder assimilá-la e, assim, poder entender o que fazem, como vivem os homens, ou seja, como trabalham, como se alimentam, como pensam, como se organizam politicamente, como se divertem numa determinada época (agora ou antigamente), num determinado lugar.

O professor de História, após definir o objeto de estudo, deve atentar para a construção de uma problemática de investigação do objeto, que permita levantar os "comos" e os "porquês" e, assim, criar condições para o aluno construir o seu conhecimento, dando-lhe, essencialmente, significado.

Entre inúmeras atividades, foi selecionada uma para exemplificar como isto pode ser feito.

Alunos da 5ª série, geralmente, têm muita dificuldade de trabalhar com a noção de tempo. Observa-se que a criança compreende melhor o que é vivo e atual, ou o que mexe com suas emoções e imaginação. Assim, deve-se partir do presente que a criança constata, percebe, vê e sente, para então recuar no tempo, até o passado. Por outro lado, é necessário considerar que a noção de tempo mais lógica e perceptível para a criança é a ordem direita, ou seja, a ordem que vai do início para o fim, do passado para o presente, pois é na própria vivência do tempo que ela percebe sua vida.

Através da memória, a criança lembra o que aconteceu no seu passado e é capaz de reconstituí-lo parcialmente. Relembrando sua vida e a de pessoas próximas, pode-se conduzir a criança às primeiras incursões no passado, sem fazê-la correr o risco de ter dele uma idéia fragmentada, dada pela simples memorização de datas sem significado para ela.

O levantamento do passado da comunidade, da família e depois da cidade, para, só então, proceder um recuo temporal mais acentuado, permite construir a noção de tempo e deixa transparecer que as mudanças ocorridas no tempo são fruto de criação dos homens como seus pais, avós, vizinhos...

Exemplificando:

O passado na memória dos mais velhos: inicialmente, se divide a turma em grupos para, a seguir, propor que cada grupo escolha um membro da comunidade, idoso, para ser entrevistado. A turma, então, elabora um roteiro para as entrevistas: as perguntas podem girar em torno dos fatos e das datas mais importantes na vida da pessoa. Os alunos realizam as entrevistas e anotam os dados para posterior análise em sala de aula, coordenadas pela professora que propõe a elaboração de uma linha do tempo com o material colhido. Essa linha do tempo, inicialmente, será individual para, depois, reunir os dados por décadas, de forma coletiva, numa nova linha do tempo.

Aproveitando esse levantamento, pode-se pedir aos alunos que façam uma pesquisa, procurando fotos e ilustrações, em jornais e revistas, a respeito dos fatos assinalados na linha de tempo feita. Mais adiante, pede-se à turma que classifique os fatos segundo alguns critérios, por exemplo: fatos políticos, econômicos, científicos, culturais. Na linha do tempo, essa classificação poderá ser marcada segundo uma legenda escolhida, como cores diferentes para cada tipo de fato. Pode-se, ainda, usar outros critérios, como fatos nacionais, internacionais e locais.

O cruzamento dos critérios das classificações feitas é outra atividade que pode ser proposta assim:

FATOS	Políticos	Econômicos	Culturais	Científicos
Internacionais				
Nacionais				
Locais				

Já que por sujeito autônomo entende-se aquele capaz de dar soluções próprias aos problemas que se lhe apresentam, essas atividades são um pequeno exemplo que mostra como se pode trabalhar com o aluno para o desenvolvimento de sua autonomia.

E a Matemática, dentro dessa visão, até que ponto está trabalhando para a autonomia do sujeito?

Acredita-se que todas as disciplinas, de uma maneira ou de outra, são importantíssimas na formação dessa autonomia. No entanto, ocorre exatamente o contrário, pois o que se percebe é a formação de sujeitos heterônomos, sem

poder de decisão. Neste particular, a Matemática tida como uma disciplina pronta, com regras a serem seguidas, sem descoberta e criação, não tem colaborado, pois forma sujeitos obedientes, seguidores do que está pronto, não questionando a validade do que é dito ou feito.

Como pode a Matemática, então, ser trabalhada para formação de um indivíduo capaz de ter decisões próprias e saber respeitar a opinião do outro?

Sabe-se, hoje, que a prática pedagógica presente nas aulas de Matemática reserva ao aluno um papel de mero ouvinte, repetidor de coisas prontas, não levando em conta as diferenças culturais e individuais. Não se discutem os prováveis resultados das questões propostas e exige-se que o aluno encontre as respostas que o professor deseja. Todas essas atividades promovidas pela instituição "escola" provocam a inibição do desenvolvimento da criatividade e tornam o indivíduo dependente de um sistema que provavelmente o quer assim.

No entanto, segundo LELLIS e IMENES (1994:12), existem evidências de que a situação começa a mudar. Consta-se que "esse progresso didático fundamenta-se na ampliação da autonomia do aluno e na aproximação de sua realidade com a matemática. Isto é, as melhorias no ensino apontam para uma matemática que propicie a leitura do mundo e o pensamento autônomo, o que significa contribuir para o exercício da cidadania".

Ao se querer mudar a instituição escola, acredita-se, porém, que a primeira modificação deva recair sobre o professor. Ele é fruto de uma educação que inibe o espírito criativo, tendo, conseqüentemente, dificuldades para trabalhar para a formação de um sujeito autônomo. A sociedade educacional deveria empenhar-se em promover modificações nesta linha, proporcionando uma reciclagem no sistema de ensino a começar pela formação de professores.

Quando se pára para observar, percebe-se a presença constante da lógica matemática nas atividades do cotidiano. Ao optar por um determinado carro, escolhe-se este ou aquele pela sua potência; ao comprar determinado objeto, toma-se a decisão de fazê-lo a prazo ou à vista; para chegar à Lua, o homem precisou de uma matemática muito precisa. E, assim, poderíamos citar inúmeros exemplos mais, onde a lógica matemática está presente.

Inúmeras pesquisas constataram que muitos são os estudantes que, nas

suas atividades extra-escolares, são eficientes em cálculos. No entanto, na escola são verdadeiros fracassos. Segundo KAUER (1992:92):

*“É necessário olhar o indivíduo como um ser que está com o mundo e não no mundo, pois o homem é um ser de relação e não só de contato. São concepções que se apóiam neste entendimento que poderão modificar a prática que se estabelece nas salas-de-aula. E se entendemos que mudanças são necessárias, é porque hoje a escola muito mais tem servido para coibir o potencial dos alunos do que para cumprir sua real tarefa, que é desenvolvê-lo. O aluno na verdade não deveria ser ensinado. A sala-de-aula deveria ser espaço onde ele, desafiado, buscase a sua própria superação numa pluralidade que não se esgota num tipo padronizado de resposta”.*

Um caminho que se apresenta é possibilitar ao aluno condições para descobrir e questionar como o conhecimento está sendo produzido nas escolas, proporcionando-lhe a oportunidade de criar algo novo, de utilizá-lo e socializá-lo na ação cotidiana formal e informal, dando, assim, um sentido ao conhecimento produzido.

Uma maneira interessante que pode despertar a curiosidade e oportunizar um significado ao conteúdo desenvolvido será dada no exemplo que segue.

Sobre o conteúdo “razão e proporção” que, geralmente, é passado desvinculado da realidade dos alunos, sugere-se a seguinte pergunta: A estrutura corpórea do ser humano apresenta certa razão entre suas partes? Certamente será uma pergunta que levantará vários questionamentos e aparecerão colocações das mais diversas. Neste instante o espírito de observação é estimulado. Surgirão perguntas como: Como se pode verificar isso? O professor pode sugerir que formem duplas e que meçam o comprimento do corpo de cada um e da cabeça também. Pode-se também registrar a razão entre o comprimento da cabeça e do corpo de cada um. Coloca-se, no quadro, as razões encontradas pelas duplas, formando uma tabela com o resultado da turma toda. Feita a tabela, fica fácil observar que a razão entre a cabeça e o corpo das pessoas é sempre a mesma: aproximadamente, 7 vezes o comprimento da cabeça está

contido no comprimento do corpo. Pode-se generalizar para todos os seres humanos? O corpo da criança ao nascer obedece a esta proporção? Você sabe qual a razão existente entre o comprimento de uma pessoa e sua envergadura? Convém explorar a aplicação deste conhecimento em outras áreas (desenho, medicina,...), provocando curiosidades e levando-os a pesquisa.

Inúmeros são os exemplos de aplicação de razão e proporção que facilitam a aprendizagem deste conteúdo de uma maneira prática e que possibilitam ao indivíduo conhecedor desta ferramenta ter maior liberdade e melhor desempenho nas decisões que deve tomar, oportunizando maior significado e sentido ao que é ensinado. A partir disso, outros questionamentos surgirão ao natural, como por exemplo: figuras distintas que representam a mesma coisa podem ser consideradas sempre semelhantes em Matemática? É o caso do planisfério e do globo. Representam o mundo, mas não guardam a mesma razão entre as grandezas de suas representações. Na linguagem popular pode-se, pois, tomar semelhante como parecido. Em geometria, no entanto, ser semelhante deve obedecer a uma certa razão entre as medidas.

O conteúdo acima, passado de uma maneira metódica, longe da realidade prática, não teria utilidade para a formação da autonomia do sujeito. Acredita-se que conteúdos vistos de uma maneira criativa, onde o sujeito é construtor do seu próprio conhecimento, favorece a formação de indivíduos para uma sociedade democrática, onde este tem condições de decidir o que é melhor para si e para os outros.

A disciplina Matemática pode trabalhar muito com a questão da autonomia e da significação, sugerindo problemas onde o professor deixa o caminho livre para o encontro da solução. Necessariamente, o aluno não precisa seguir o caminho pensado originariamente pelo professor. Podem surgir soluções diferentes daquela pensada. A solução pode, talvez, ser encontrada por um caminho bem mais fácil. O importante é saber solucionar o problema, desenvolver a criatividade, o poder de criação.

Deste modo, o processo educativo, tanto na História como na Matemática, desenvolve a atividade própria do sujeito, a sua capacidade de aprender: aprender a aprender, aprender a inventar, aprender a descobrir. Além do que, todo processo que não visa a desenvolver a atividade própria dos alunos, a sua autonomia e sua capacidade de criação, é um mau processo. E, ainda, conforme Córdova, se não se é capaz de fornecer uma resposta racional

(razoável à pergunta dos alunos sobre a razão de estudar cada conteúdo) isso sinaliza um "sistema defeituoso" (p.43).

Deve-se tentar superar a contradição entre a teoria e a prática e retomar a relação entre o saber e o fazer, pois, conforme Castoriadis, nas palavras de Córdova,

*"A práxis se diferencia de todas as práticas manipuladoras, nos planos macro e micro, é busca de lucidez que não se confunde com o saber preestabelecido como sistema de verdades dadas de uma vez por todas: somente o fazer faz falar o mundo" (p. 44).*

Podemos, assim, entender a práxis como sendo ação consciente do indivíduo sobre a realidade, onde há união da teoria com a prática, com vistas à transformação. O conhecimento, é, assim, construído pela ação do sujeito sobre o objeto uma vez que não existe conhecimento sem criação, sem ação efetiva do sujeito.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CÓRDOVA, Rogério de Andrade. "Imaginário social e educação: criação e autonomia". *Em Aberto*, Brasília, nº 61, jan/mar. 1994, pp. 24-43.
- FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*. Lisboa: Presença, 1958.
- GARCIA, Leonidas F. *Estudos de História*. Goiânia: Ed. UFG, 1994.
- KAUER, Ligia. "Educação matemática como formação necessária à cidadania". *Educando para a Cidadania*. Porto Alegre, 1992.
- LELLIS, Marcelo & IMENES, Luiz Marcio. "O ensino da matemática e a formação do cidadão". *Temas e Debates*, nº 5, 1994, pp. 9-13.
- MACHADO, Nilson José. *Semelhança não é mera coincidência*. 5 ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- MOREIRA, Flávio Moreira e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- PEREIRA, Luzia Ribeiro. *Da memorização ao raciocínio histórico: O ensino de História na escola de 1º Grau*. Belo Horizonte: UFMG, FAE, 1987. (Dissertação de Mestrado em Educação).

#### O INSUSTENTÁVEL DISCURSO DA SUSTENTABILIDADE

Paulo Rogério Vargas\*

*"A idéia de que, ao buscar-se um desenvolvimento sustentável, hoje, está-se, ao menos implicitamente, pensando em um desenvolvimento capitalista sustentável, ou seja, uma sustentabilidade dentro do quadro institucional de um capitalismo de mercado. No entanto, (...) o conceito corre o risco de tornar-se um conceito vazio, servindo apenas para dar uma nova legitimidade para a expansão insustentável do capitalismo."\*\**

**Resumo.** Este texto procura fazer uma análise sobre o novo discurso do desenvolvimento sustentável, enquanto proposta de conciliação entre preservação ambiental e desenvolvimento econômico e social, a partir da perspectiva colocada pelo processo de globalização da economia mundial, hoje em curso, entendido este enquanto redefinição e reacomodação do padrão de acumulação, valorização e reprodução do modo de produção capitalista.

**Palavras-chave:** Globalização. Competitividade. Capitalismo. Desenvolvimento Sustentável. Acumulação de Capital.

\* Bacharel em Ciências Econômicas; Mestrando em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC; Professor da Fundação Alto Taquari de Ensino Superior - FATES e Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC.

\*\* STAHEL, André Werner. "Capitalismo e Entropia: os aspectos ideológicos de uma contradição e a busca alternativas sustentáveis." In *Desenvolvimento e Natureza: estudos para uma sociedade sustentável*. CAVALCANTI, Clóvis (org.). São Paulo, Cortez; Recife, PE - Fundação Joaquim Nabuco, 1995, 429 p.