

Silvio Sánchez Gamboa

**Educação e  
epistemologias  
comparadas:**  
um debate necessário

**EDUCAÇÃO E  
EPISTEMOLOGIAS  
COMPARADAS:  
um debate necessário**



**Pedro & João**  
editores



**Silvio Sánchez Gamboa**  
**(Organizador)**

**EDUCAÇÃO E  
EPISTEMOLOGIAS  
COMPARADAS:  
um debate necessário**

## Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Silvio Sánchez Gamboa [Org.]**

**Educação e epistemologias comparadas: um debate necessário.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 269p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0056-9 [Impresso]**

**978-65-265-0057-6 [Digital]**

1. Educação. 2. Epistemologia comparada. 3. Debates. 4. Reflexão crítica. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

## Sumário

<b>Apresentação</b>	<b>7</b>
Silvio Sánchez Gamboa	
<b>Epistemologia e Educação Comparada (EC) na América e no Caribe: algumas concepções</b>	<b>15</b>
Adolfo Ramos Lamar	
Taiani Vicentini	
<b>Fundamentos epistemológicos de la enseñanza</b>	<b>33</b>
Alfonso Tamayo Valencia	
<b>A concepção ideológica da Teoria da Complexidade e seus desdobramentos na educação brasileira e latino-americana</b>	<b>61</b>
Marcelo Donizete da Silva	
<b>Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica</b>	<b>93</b>
Manoel Francisco do Amaral	
<b>Paulo Freire e a pedagogia libertadora: uma crítica à educação neoliberal de extrema direita no Brasil</b>	<b>121</b>
Danillo Silva Feitosa	
Geisa Ferreira dos Santos	
Sandra Regina Paz	

<b>Pedagogia crítica à luz da teoria crítica</b> frankfurtiana Ayza Rafaela Damasceno Ramalho Isabel Ferreira Freitas Anderson de Alencar Menezes	<b>143</b>
<b>A Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das ideias pedagógicas contra-hegemônicas</b> Carolina Nozella Gama Joelma de Oliveira Albuquerque Celi Nelza Zülke Taffarel	<b>175</b>
<b>Bases epistemológicas da Educação do Campo: projeto histórico e teoria pedagógica em disputa</b> Joelma de Oliveira Albuquerque Celi Nelza Zülke Taffarel Carolina Nozella Gama	<b>205</b>
<b>Corporeidade e epistemologia</b> Tadeu João Ribeiro Baptista	<b>225</b>
<b>Experiência pedagógica com a ginástica na escola: uma possibilidade superadora</b> Rayza Rodrigues Petra Schneider	<b>255</b>
<b>Sobre as autoras e os autores</b>	

# Apresentação

Silvio Sánchez Gamboa

A coletânea “EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIAS COMPARADAS: um debate necessário” é fruto de um esforço coletivo de autoras e autores, a maioria vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE ou como docentes de outras unidades acadêmicas da Universidade Federal de Alagoas - UFAL e de pesquisadores colaboradores de outras instituições que vem participando como convidados nas atividades desse programa, particularmente nas disciplinas de Pesquisa e de Educação e Epistemologias. Nesta publicação contamos com a contribuição de professores estrangeiros, vinculados às Universidades, Pedagógica de Colômbia, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Regional de Blumenau.

A coletânea também é uma conjugação de esforços e parcerias entre a produção do conhecimento em educação, fruto de pesquisas de mestrado e de doutorado e de divulgação científica com a Revista Educação e Filosofia que permitiu a socialização ampla dos resultados das pesquisas em forma de dossiês e artigos científicos. Nesse sentido, agradecemos ao Comitê Editorial as autorizações necessárias para a retomada pelos autores e pelas autoras de conteúdos já divulgados em edições anteriores da referida Revista Científica.

A temática central desta coletânea está focada na relação entre a Educação e as diversas epistemologias. Justifica-se, a proposta na necessidade da implementação da reflexão crítica sobre as diversas práticas educativas, em nível, pessoal, institucional e nos campos da formação profissional e da pesquisa em educação. A Epistemologia, além de abordar a problemática da natureza, especificidade e limites dos conhecimentos produzidos sobre os campos de atuação e das práticas pedagógicas, contribui para



tornar os processos do raciocínio humano mais claros e eficientes e otimizar a síntese e as articulações entre os diversos elementos que integram a produção do conhecimento científico no campo da educação. Os conteúdos da epistemologia estão focados no domínio de conceitos basilares, das principais categorias e referências, assim como de instrumentos da análise epistemológica da produção do conhecimento na área da educação. Tais esforços necessários à formação do educador favorecem a sua identificação profissional e a recuperação histórica das bases científicas e filosóficas do campo da educação, assim como, consolida a especificidade das titulações a serem obtidas nos programas de pós-graduação como mestres e doutores na área.

Uma das razões para incluir no título “epistemologias comparadas” é devido a participação de autores e autoras que aprofundam nas concepções dos estudos comparados não apenas entre práticas pedagógicas de diferentes países, neste caso, abrangendo América-Latina e Caribe, e particularmente a experiência colombiana, mas, também entre as diversas tendências epistemológicas contemporâneas que influenciam a pesquisa em educação.

A maioria dos trabalhos desenvolve criticamente os confrontos entre as diversas epistemologias, convidando para o debate acadêmico e a tomada de posições e compromissos científicos e políticos sobre os projetos históricos da educação que estão em jogo nas diversas práticas pedagógicas.

Na 1ª parte dos capítulos se destacam os conteúdos que aprofundam os conceitos de estudos comparados e sua pertinência na discussão epistemológica da Educação.

O capítulo intitulado, “Epistemologia e Educação Comparada (EC) na América e no Caribe: algumas concepções” do pesquisador cubano Adolfo Ramos Lamar e da doutoranda da Universidade Regional de Blumenau – FURB, Taiani Vicentini introduzem com propriedade e pertinência as diversas concepções dos estudos comparados, tema central desta coletânea. A problemáticas da educação comparada na América Latina enfrentou problemas de

consolidação, entretanto, com a globalização, está sendo mais requisitada. Os autores apresentam os resultados de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, dentre os quais se destacam os indicadores do predomínio no contexto latino-americano do uso pragmático da EC e ao mesmo tempo o recuo das reflexões teóricas. Dado o caráter heterogêneo dos estudos, a reflexão teórica suscita o aprofundamento no quesito epistemológico. Nesse sentido, o trabalho tem por objetivo abordar a questão epistemológica da EC na América Latina e no Caribe.

O 2º capítulo, intitulado, “Fundamentos epistemológicos de la enseñanza”, o pesquisador colombiano, Alfonso Tamayo Valencia apresenta cinco tendências da epistemologia e suas consequências para a compreensão renovada da ciência e dos métodos de investigação em educação. São elas: as tendências, positivista, construtivista, da ecologia conceitual, da teoria crítica e dos “jogos da linguagem”. O autor espera que essa incursão sirva para ter uma visão mais adequada da ciência e dos pressupostos e critérios que orientam os métodos de pesquisa. Também procura mostrar a relação entre a forma de conceber um problema, a metodologia e as premissas ontológicas, axiológicas, epistemológicas ou heurísticas que dão sentido e significado à pesquisa em educação.

No capítulo 3º, intitulado, “A concepção ideológica da Teoria da Complexidade e seus desdobramentos na educação brasileira e latino-americana”, o professor Marcelo Donizete da Silva, da Universidade Federal de Ouro Preto, apresenta os dados da pesquisa realizada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-SP (2010). Além da apresentação dos dados, o capítulo trabalha os conteúdos específicos da teoria da complexidade de Edgar Morin, sua implicação na produção da pesquisa e da educação brasileira e latino-americana. Esses resultados foram reapresentados e discutidos por ocasião da sua participação na disciplina “Educação e epistemologias” no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, visando à análise das teorias da complexidade e seus desdobramentos na constituição epistemológica das ciências da educação.

No capítulo 4º o professor Manoel Francisco do Amaral da Unicamp que também participou nas atividades da disciplina, “Educação e epistemologias”, apresentando o estudo, “Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica” desenvolveu a reflexão atualizada sobre a pedagogia das competências como tendência pós-moderna à luz da pedagogia histórico-crítica. O estudo apresenta, na primeira parte as características da pedagogia histórico-crítica; na segunda, algumas críticas à pedagogia das competências, e na terceira, revela a relação entre a pedagogia das competências e as propostas de educação do estado de São Paulo; na conclusão, aposta para a necessidade urgente de resgatar a concepção de educação pautada na totalidade, a superação da visão individualista e pragmatista, a defesa dos interesses planetários e universais e as questões éticas, ambientais, de justiça social e da valorização da vida.

O capítulo 5º, intitulado, “Paulo Freire e a pedagogia libertadora: uma crítica à educação neoliberal de extrema direita no Brasil”, os professores, Danillo Silva Feitosa, Geisa Ferreira dos Santos e Sandra Regina Paz, vinculados à UFAL apresentam alguns dos fundamentos da Pedagogia freiriana, a fim de compreender as justificativas para os constantes ataques que esse autor tem sofrido por parte da extrema direita do país. Nesse sentido, os autores buscam responder à problemática que as principais perspectivas e os fundamentos da Pedagogia freiriana vem gerando reações, as vezes violentas da extrema direita do Brasil. Para tanto, realizaram uma pesquisa bibliográfica de abordagem dialética, identificando os tópicos da Pedagogia libertadora que divergem da perspectiva de educação defendida pela extrema direita.

O capítulo 6º que leva o título de “A Pedagogia crítica à luz da teoria crítica frankfurtiana”, escrito pelos professores, Ayza Rafaela Damasceno Ramalho, Isabel Ferreira Freitas e Anderson de Alencar Menezes da Universidade Federal de Alagoas, buscam entender de que forma as publicações atuais elaboram modelos críticos renovados, fundamentados nas investigações do tempo presente

da sociedade e nas concepções das causas indispensáveis da Teoria Crítica. A pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de alcance exploratório e tem como abordagem a Teoria Crítica do filósofo frankfurtiano Theodor W. Adorno. Os resultados alcançados com a análise apresentaram a emergência de uma educação baseada na sensibilidade e na humanização para romper com o ciclo de violência presente nos modelos educacionais atuais.

As professoras, Carolina Nozella Gama, Joelma de Oliveira Albuquerque e Nelza Zülke Taffarel, responsáveis pelo capítulo 7º, intitulado, “A Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das ideias pedagógicas contra hegemônicas”, e participantes como docentes na disciplina “Educação e Epistemologias” apontam as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) no quadro das ideias pedagógicas contra hegemônicas, orientando a compreensão do fenômeno educativo e contribuindo com a alteração da prática pedagógica, no sentido de articulá-la aos interesses da classe trabalhadora. Considerando a pertinência das elaborações desenvolvidas coletivamente acerca da PHC, que vão desde a realização de eventos, cursos e disciplinas, livros, artigos, teses e dissertações, as autoras indicam a necessidade de balanços da produção do conhecimento, que adentrem na análise do conteúdo destas produções, indicando avanços e possíveis lacunas a serem coletivamente assumidas.

As mesmas docentes da UFAL, responsáveis, também pelo capítulo 8º, intitulado, “Bases epistemológicas da Educação do Campo: projeto histórico e teoria pedagógica em disputa”, discutem a Educação do Campo criticamente perpassando pelas suas bases filosóficas e epistemológicas. Nesta perspectiva, esse capítulo objetiva discutir os aspectos filosóficos e epistemológicos da Educação do Campo no bojo das tendências pedagógicas contra hegemônicas contemporâneas. Para tanto, as autoras recuperaram e atualizaram balanços da produção do conhecimento sobre a Educação do Campo. Elas constatarem a hegemonia dos estudos que utilizam a expressão Educação do Campo em detrimento ao uso do termo Educação Rural, sinalizando a necessidade de novos estudos

sistemáticos. Afinal, a adoção do termo não indica, necessariamente, o comprometimento com o campo pedagógico crítico.

O 9º capítulo intitulado, “Uma análise epistemológica do conceito de corporeidade” o professor e colaborador da Revista Filosofia e Educação e responsável das parcerias institucionais da revista, Tadeu João Ribeiro Baptista da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, argumenta que o conceito de Corporeidade tem sido usado em situações diferentes, considerando que este termo se apresenta como um processo de totalidade do ser humano para além do corpo entendido como componente biológico. Assim, o objetivo geral é analisar as concepções epistemológicas deste conceito. Para isso, realizou uma revisão narrativa a partir de livros e artigos, com textos publicados a partir de 2000, os quais fundamentaram este capítulo. Os resultados apresentam que o conceito de corporeidade possui análises provenientes da fenomenologia, do materialismo dialético e do movimento pós-moderno, sendo a primeira, a mais recorrente.

O 10º e último capítulo, com o título de “Experiência pedagógica com a ginástica na escola: uma possibilidade superadora” das professoras e alunas da UFAL, Rayza Rodrigues e Petra Schneider apresentam uma experiência pedagógica com a Ginástica, especificamente a Ginástica Circense e Acrobática para alunos do ensino médio a partir de uma metodologia superadora. As autoras destacam os seguintes resultados: através do método da práxis social foi possível identificar o conhecimento inicial dos alunos, problematizar elementos emergentes durante as aulas, confrontar o conhecimento científico com o senso comum, permitir a criatividade do aluno para novas possibilidades e superar a realidade a qual os alunos se encontravam. As aulas expostas proporcionaram ao aluno superar a sua realidade a partir da apropriação e objetivação dos conhecimentos propostos.

Esta coletânea inclui, também, dados das autoras e autores e da ficha técnica da publicação.

Esperamos que as parcerias entre a produção de pesquisa em educação e a divulgação científica, com a participação de

pesquisadores nacionais e estrangeiros sirva de motivação para novos desafios do Programa de Pós-Graduação da UFAL para ampliar suas práticas de internacionalização e de colaboração interinstitucional, assegurando, mais uma vez, sua inserção nas formas de produção do conhecimento que exige maior fundamentação científica e epistemológica, trabalho coletivo e redes de intercâmbios.

Maceió, 12 de setembro de 2022.



# Capítulo 1

## Epistemologia e Educação Comparada (EC) na América e no Caribe: algumas concepções

Adolfo Ramos Lamar<sup>1</sup>

Taiani Vicentini<sup>2</sup>

### Introdução<sup>3</sup>

O ato de comparar é inerente a vida humana, por meio da comparação há a distinção de uns seres dos outros e suas respectivas nomeações. Procurar conhecer as soluções que outros países e outros povos dão aos seus problemas, suas instituições, como por exemplo a educação, sempre foi um meio de desenvolvimento e de enriquecimento (Civiatta Franco, 2000). O termo Educação Comparada e seus primeiros esboços metodológicos são associados ao francês Marc-Antoine Jullien<sup>4</sup> no ano de 1817 e tais esboços já são comprometidos com uma concepção positivista (Goergen, 1991). Para Jullien (1967), por meio da Educação Comparada a Educação se tornaria uma ciência positiva. Na contramão do caráter positivista

---

<sup>1</sup> E-mail: [ajemabra@yahoo.com.br](mailto:ajemabra@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> E-mail: [tatiani.vicentini@hotmail.com](mailto:tatiani.vicentini@hotmail.com)

<sup>3</sup> Agradecemos ao Comitê Científico da Revista Filosofia e Educação a autorização para utilizar conteúdos publicados anteriormente nesse periódico científico. Esse material foi publicado no v.10, n, 3 de 2008. Acesso: Lamar, A. R., & Vicentini, T. (2019). Epistemologia e educação comparada na América e no Caribe: algumas concepções. *Filosofia E Educação*, 10(3), 618–634. <https://doi.org/10.20396/rfe.v10i3.8653809>

<sup>4</sup> Marc-Antoine Jullien, em sua obra original utiliza o termo Pedagogia Comparada. Devido a heterogeneidade da nomenclatura (Ruiz, 2011) neste trabalho é utilizado o termo Educação Comparada tendo em vista o contexto tipicamente do mundo hispânico e meridional (Ruiz, 2011) no qual esse trabalho está inserido.



dados pelo francês Jullien em 1817, no início do século XX, outras concepções de Educação Comparada surgiram levando em consideração a historicidade dos locais onde os sistemas nacionais estavam, os movimentos políticos e religiosos, os aspectos econômicos e sociais, pois a consolidação de um campo não é “independentes de outras lógicas, nomeadamente de ordem política e social” (Madeira, 2010, p. 5).

No contexto latino-americano e caribenho a Educação Comparada enfrentou problemas quanto a sua consolidação. Goergen (1991) alertava para o uso pragmático da Educação Comparada e o descuido das reflexões teóricas sobre a referida disciplina. Da mesma forma, considera-se que o chileno Hugo Zemelman (1999) alertava para o fato de que os programas de mestrado e doutorado não estavam cuidando da formação cultural, estavam mais interessados em cuidar da formação técnica, pouca atenção era dada a filosofia e tampouco à epistemologia. De acordo com Roach; Lamar (2012), a América Latina tem ganhado espaço uma epistemologia da Educação que se orienta para a problemática da multiculturalidade na região.

No século XXI, com o fenômeno da globalização e as reformulações capitalista, a Educação Comparada está sendo cada vez mais requisitada, pois ela possibilita “alargar nosso campo de visão quanto aos impactos da globalização sobre a reformulação dos sistemas educativos” (Carvalho, 2013, p. 431). Nesse sentido, cabe colocar que a reflexão sobre as concepções epistemológicas sobre a Educação Comparada se faz imprescindível. Frente, a isso, o presente trabalho tem por objetivo abordar a questão epistemológica da Educação Comparada na América Latina e no Caribe. Para consecução do objetivo proposto, a pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental.

### **Educação Comparada: algumas concepções**

A Educação Comparada nas palavras da brasileira E. J. G. Carvalho (2014, p. 129) “é um rico instrumento analítico [...], pois,

[...] amplia o campo de análise e de compreensão da realidade nacional em face de outros países, particularmente no campo das políticas públicas e da gestão da educação”. Apesar da importância da Educação Comparada, o desenvolvimento de sua metodologia, bases epistemológicas e consolidação não foi um processo livre de conturbações. Tradicionalmente, o objeto de estudo da Educação Comparada são os sistemas nacionais de ensino, mas, atualmente, a Educação Comparada está rediscutindo seu objeto, seus enfoques teórico-metodológicos, suas bases epistemológicas e temas pois, o processo de globalização está afetando todas as dimensões da sociedade, incluindo a Educação e sua Epistemologia.

A Educação Comparada e seus primeiros esboços metodológicos surgiram na França em 1817. Marc Antoine Jullien de Paris, elaborou um pequeno livro com os esboços metodológicos do referido campo. Por meio da Educação Comparada, se reuniriam as informações necessárias dos sistemas educacionais de outros países e estas observações deveriam ser “agrupadas em quadros analíticos, que permitam relacioná-las e compará-las, para deles deduzir princípios certos, regras determinadas, a fim de que a educação se torna uma ciência mais ou menos positiva” (Jullien de Paris, 1967, p.23). A Educação, para Jullien de Paris, era independente do contexto onde estava inserida, desse modo, as experiências educacionais que obtiveram sucesso, poderiam ser transplantadas de um país ao outro, justificando reformas educacionais. (Carvalho, 2014).

Para o mexicano Maldonado Limón (2014), fica claro que o francês Jullien de Paris defendia a concepção positivista da ciência e desse modo, ao associar essa concepção à Educação Comparada estava tentando dar um carácter científico ao campo. Por sua parte, Felicitas Acosta (2011) da Argentina, considera que Jullien de Paris tentou uma reformulação positivista das doutrinas educacionais.

O início do século XX proporcionou grandes marcos à Educação Comparada. Um deles foi a organização de um curso universitário de Educação Comparada na Universidade de Columbia, EUA (Ferreira, 2008). Outro marco foi o surgimento de

uma corrente anglo-americana tendo como um dos contribuintes Michael Sadler. Carvalho (2013, p. 6) esclarece que o campo da Educação Comparada se bifurcou “entre as comparações de ordem prática e uma orientação mais academicista”. A autora esclarece ainda que a primeira orientação se relaciona com a comparação desenvolvida no âmbito da administração escolar (Michel Sadler); e a segunda é ligada ao trabalho desenvolvido pelos comparatistas nas Universidades, como é o caso de J. E. Russel ao organizar um curso sobre Educação Comparada. Madeira (2010, p. 9) afirma que “será, contudo, a primeira destas finalidades que logrará marcar a perspectiva dominante através da qual os sistemas educativos serão objeto de comparação”. Ou seja, a concepção de Sadler.

Para explicitar as contribuições de Sadler ao campo dos estudos comparativos, vale citar que em 1900, o autor publicou um texto, no qual, afirmava que a Educação Comparada não poderia desconsiderar das explicações teóricas dos fenômenos educacionais que eram considerados por ele como conseqüências de determinantes históricos.

Ao longo do século XX, de modo geral, a Educação Comparada foi influenciada por reflexões auto sistêmicas com o objetivo de legitimar a tomada de decisão nas reformas educativas (Schriewer, 1993). Os aspectos comparativos reduziam o objeto às suas dimensões externas, observáveis e quantificáveis e os métodos de comparação eram baseados na identificação de relações causais (Madeira, 2010). Segundo Carvalho (2014, p.131), “entre os anos de 1920 e 1940, com novos enfoques teórico-metodológicos e tendo objeto, objetivos, campos de ação, procedimentos e métodos definidos, os estudos comparativos da educação adquiriram o status de ciência”.

Na década de 1960, a Unesco transformou-se em um centro de informação e de divulgação de problemas e fatos que se relacionavam com a Educação, desse modo a Educação Comparada se fortaleceu. Essas pesquisas foram usadas para orientar reformas educacionais e outras instituições internacionais também produziram estudos comparativos. Essas agências analisavam a

Educação de pontos de vista diferentes, enfatizando questões políticas, econômicas ou humanistas (Carvalho, 2014). Esse envolvimento da Unesco, assim como de outras organizações internacionais como a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e o Banco Mundial (BM) foi vista como um passo positivo em direção a legitimidade do campo da Educação Comparada (Beech, 2013).

Em meados de 1970, surgem outras perspectivas epistemológicas baseadas no paradigma do conflito e na teoria neomarxista. A escola, nesse período, passou a ser vista como um dos mais importantes aparelhos ideológicos do Estado, como um instrumento de dominação e de reprodução da ideologia dominante. Desse modo, a Educação Comparada passou a ser influenciada pela teoria crítica e diferentes enfoques metodológicos surgiram (Ferreira, 2008). De acordo com Carvalho (2014) é possível destacar dois enfoques metodológicos associados a teoria crítica. De um lado há a abordagem macrosociológica na qual, a educação “deve ser analisada em sua interseção com as relações capitalistas internacionais” (Carvalho, 2014, p. 134). Do outro lado, há uma abordagem metodológica que “propõem estudos da singularidade da cultura local, regional, dos grupos [...], bem como dos aspectos intraescola e até intraclasse. [...] optam pelo que se ensina nas escolas e nas experiências escolares das minorias” (Carvalho, 2014, p. 134).

Entretanto, na década 1980 a Educação Comparada começou a sofrer críticas e uma perda prestígio. Nesse contexto, os procedimentos de investigação da Educação Comparada, sua validade científica, suas bases teóricas e suas finalidades foram questionadas (Carvalho, 2013). A partir dos anos 1990, com a globalização os estudos comparados em educação estão sendo revitalizados. Houve um aumento do interesse pela realidade educacional de outros países. Ferrán Ferrer (2002) esclarece que os fatores que favorecem essa revalorização são: (i) internacionalização, (ii) mudanças no ordenamento político mundial (criação da União Europeia, por exemplo), (iii)

movimentos migratórios, (iiii) necessidade de uma educação para a paz. Além disso, segundo Carvalho (2014) existem processos de reorganização nos sistemas educativos nos mais diferentes países lançados por organizações internacionais como a OCDE, o FMI, Unesco, Banco Mundial etc. que tem dado nova importância a Educação Comparada e coloca seus pesquisadores e estudiosos diante de novos desafios.

No século XXI, a Educação Comparada, frente as mudanças sociais decorrentes da globalização, tende a estabelecer como possibilidade uma relação dialética entre os níveis global e local, a articulação entre as particularidades e as tendências globais, a distinção de uma tendência universal do que é específico de um sistema, além disso, permite alargar o campo de visão quanto aos impactos da globalização sobre a reformulação dos sistemas educativos (Carvalho, 2013). A relação dialética das tensões entre global e local, particular e global, universal e específico, além da tensão metodológica entre qualitativo e quantitativo se faz imprescindível principalmente em contextos socialmente emergentes, como é o caso da América Latina e do Caribe. Essa importância se dá pelo fato de que a globalização tem gerado uma crescente integração ou uma interdependência econômica mundial, desse modo, “em lugar das políticas específicas dos Estados-nação, ocorre uma ‘convergência de políticas’ ou mesmo uma ‘convergência de paradigmas’” (Carvalho, 2013, p. 427).

Levando em conta o exposto é necessário dedicar algumas linhas à Epistemologia.

## **O desafio em conceituar a Epistemologia**

A palavra Epistemologia aparece pela primeira vez em 1854 sendo empregado por Ferrier como termo oposto a noção de ontologia (Meneses Díaz, 1992). De acordo com Sánchez Gamboa (1998), Epistemologia é um termo recente e a tradução literal deste termo é Teoria da Ciência. Ainda segundo Sánchez Gamboa (1998), a Epistemologia já possuía em seu início um comprometimento

com a tradição positivista. A Epistemologia enquanto atrelada ao positivismo, tem um caráter reducionista, pois o positivismo admite apenas o que é real, aceita apenas a ciência como único conhecimento.

Sanchez Gamboa (2007, p.27) afirma que a Epistemologia “é parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo”

Segundo o colombiano Yarza de los Rios (2005, p. 293-294 – tradução nossa), a epistemologia é “uma teoria sobre o conhecimento, uma conceptualização sobre aspectos que cruzam com a constituição dos saberes, das ciências”. Além disso, o autor ainda atribui como função da Epistemologia, explicar o “funcionamento das ciências, a construção de seus conceitos, instrumentos, práticas, objetos de saber, as relações políticas e sociais”.

Para o mexicano Jimenez Lozano (1992), desde a Antiguidade, o conhecimento é considerado como o objeto de estudo da Filosofia, mas com o desenvolvimento das ciências nos séculos XVI e XVII, surge uma disciplina filosófica específica que no século XVIII é denominada de Teoria do Conhecimento. No século XX, surge a Filosofia da Ciência que tenta substituir a Teoria do Conhecimento. Ainda para o autor, o termo Epistemologia pode ser usado tanto para se referir a Filosofia da Ciência, quanto a Teoria do Conhecimento.

O argentino Mario Bunge (2006) é considerado um dos principais filósofos da ciência da América Latina e, para ele, a Epistemologia é sinônimo da Teoria do Conhecimento e estuda a cognição e o conhecimento. Ainda de acordo com o autor, existem duas Epistemologias: a Epistemologia Científica e a Epistemologia Filosófica. Bunge (1980) esclarece que a Epistemologia é a ciência das ciências ou Filosofia da Ciência e que esta contribui para a criação de políticas e programas de desenvolvimento da investigação científica.

Para o autor Olive (2009), do México, o status epistemológico dos conhecimentos tradicionais é um problema a ser enfrentado

para avançar na construção de redes sociais de invocação. O autor compreende a Epistemologia como uma disciplina que analisa criticamente as práticas cognitivas, ou seja, aquelas através do qual diferentes formas são geradas, aplicadas e se avaliam diferentes formas conhecimento. Essa compreensão sobre Epistemologia se contrasta com a concepção tradicional de Epistemologia como “disciplina filosófica que procura explicar os primeiros princípios do conhecimento e explicar por que eles são fundamentais, isto é, porque eles atuam como fundamentos de cada conhecimento” (Olive, 2009, p. 25).

A autora brasileira Adelia Miglievich (2016) em seu artigo intitulado *Intelectuais e epistemologia crítica latino-americana*, traz uma concepção de Epistemologia que se relaciona de forma direta com o contexto latino-americano e caribenho. Ela se refere a Epistemologia desse contexto como Epistemologias do Sul. De acordo com ela, essas epistemologias “vêm questionar um certo tipo de produção intelectual” (Miglievich, 2016, p. 177) e essa produção intelectual diz respeito àquelas do contexto europeu, pois segundo ela, essas produções eliminaram a “autorreflexão acerca do contexto cultural e político” (Miglievich, 2016, p. 177).

Desse modo, as Epistemologias do Sul, de acordo com a autora, vêm explicitar que “não há verdade universal quando não se rompe com o ardiloso etnocentrismo que fez com que a dita racionalidade moderna expurgasse todas as referências extra europeias” e desse modo, se impõem no mundo como “um produto absolutamente original e de validade geral, negando sua hibridez” (Miglievich, 2016, p. 177). Por sua parte, para Tillmann; Lamar, (2015, p. 16)

Os estudos sobre colonialidade desenvolvidos pelo grupo Modernidad/Colonialidad – que desde o início da década de 90 vem mostrando-se atuante na América Latina – apresentam os acontecimentos relacionados às chamadas descobertas da América a partir de um novo olhar, de um olhar Latino-Americano,

denunciando as subalternizações que ocorreram e ainda ocorrem na América Latina.

Para o mexicano Retamozo (2011) a obra de Hugo Zemelman pode ser considerada uma das importantes e originais do pensamento latino-americano das últimas quatro décadas. Ainda de acordo com Retamozo (2011). A Epistemologia de Hugo Zemelman contém, às vezes a despeito de si mesmo, uma ontologia social (e depois uma analítica existencial). A concepção da realidade são uma condição de possibilidade de desenvolvimentos metodológicos da sua proposta.

A realidade, para Zemelman (2001) tem muitos significados, ela não é clara e nem inequívoca, com um significado cristalino e que pode ser abordada simplesmente construindo teorias ou conceitos. Isso reflete em uma problemática no campo das ciências sociais, problemática esta que se caracteriza pelo desajuste e pela lacuna entre corpos teóricos e a realidade. Isso faz como que, às vezes conceitos sejam utilizados, acreditando que eles têm um significado claro, quando, na verdade, eles não têm. Isso levanta a necessidade de uma constante resignificação que, embora seja um trabalho complexo, é também uma tarefa central das ciências sociais, especialmente aquelas de suas dimensões que têm a ver com a construção do conhecimento. Ou seja, é um tema central no processo de investigação.

A Epistemologia enquanto base da Educação Comparada se preocupa com as tensões que percorrem esse campo, tais como: a reflexão sobre conhecimento; o global e o local; o universal e o particular. Frente ao exposto, se faz necessário discorrer algumas linhas sobre a constituição do campo da Educação Comparada no contexto latino-americano e caribenho.

### **Algumas concepções de Educação Comparada**

O estudioso Maldonado Limón (2014), do México, considera que a Educação Comparada é de grande importância para qualquer



sistema educacional, mas refletir sobre sua problemática epistemológica, de acordo com García Ruiz (2011) é um tema complexo.

Na pesquisa em Educação Comparada, a epistemologia positivista influenciou e ainda têm influenciado o campo. Essa influência se dá, pois, as ciências sociais – incluindo desse modo a Educação, não têm elevada reputação nem reconhecimento em diferentes instâncias da política científica oficial que a ciência carrega para suas atividades, tal como também é evidenciado por Zemelman (2001) quando este afirma que a campo das ciências sociais possuem uma problemática que se caracteriza pelo desajuste e pela lacuna entre corpos teóricos e a realidade.

Para o mexicano Armando Alcantara (2005), a Educação Comparada é um campo indispensável para a política educativa, para os impactos da inovação e para as reformas, além disso, a globalização amplia ainda mais as perspectivas para a Educação Comparada, pois o conhecimento entre as nações, os Estados, as sociedades é mais do que nunca, necessário, porém, tal como evidencia Epstein (2010) há uma falta uma compreensão a respeito do que é de fato a Educação Comparada. O autor associa essa falta de entendimento a algumas razões: (i) a frequente confusão do campo da Educação Comparada com outros campos parecidos, como por exemplo a Educação Global e a Educação Intercultural; (ii) a falta de consenso sobre os temas que deveriam ser incluídos nas aulas de formação e na investigação formal; (iii) a dificuldade de estabelecer quais seriam os métodos mais adequados para usar no momento da investigação.

Ruiz (2010) também afirma que são diversas as definições sobre a Educação Comparada tanto em relação a disciplina como em relação as suas finalidades, sejam estas políticas, científicas ou técnicas. Ainda para esse autor, as possibilidades das investigações comparativas como disciplina dentro das ciências da educação, a Educação Comparada pode ter um caráter básico e outro aplicado. O caráter básico diz respeito a capacidade interpretativa dos fenômenos educativos como objeto de estudo. O caráter aplicado

supõe que a Educação Comparada possa contribuir para a solução de problemas educativos.

Lamarra; Mollis, Rubio (2005) enfatizam que no contexto latino-americano e caribenho a Educação Comparada teve uma presença acadêmica limitada principalmente nos programas universitários de graduação e considera o brasileiro Anísio Teixeira e os argentinos Gustavo Cirigliano e Ángel Diego Marquez como grandes impulsionadores da disciplina. Apesar da tentativa dos estudiosos citados por Lamarra; Mollis; Rubio (2005), a Educação Comparada não conseguiu um patamar de relevância na região.

Goergen (1991) esclarece que a falta de prestígio da Educação Comparada no contexto latino-americano e caribenho se deu pela falta de uma pesquisa viva e atual no campo da Educação Comparada. Além disso, muitas críticas foram realizadas às teorias de modernização e desenvolvimento, tanto do ponto de vista dos métodos, como de sua validade científica e suas bases teóricas. O autor alertou ainda para o fato de que a Educação Comparada estava sendo usada de forma muito pragmática e sem as devidas reflexões teóricas e, Krawczyk (2013, p. 203), esclarece que “uma cultura pragmática e utilitarista da comparação internacional [...] produz, sem dúvida, novos desafios de conhecimento para a pesquisa comparada em educação”.

No contexto latino-americano e caribenho, a Educação Comparada enquanto disciplina acadêmica teve pouca presença nas cátedras dos anos 1970 e 1980 e essa pouca presença teve como predominância os enfoques clássicos (descritivos) (Lamarra; Mollis; Rubio, 2005), fazendo com que os referidos autores concluíssem que “o balanço regional da produção acadêmico-científica e o ensino da disciplina é por tanto deficitário” (Lamarra; Mollis; Rubio, 2005 p. 162 – tradução nossa).

A instituição da Educação enquanto disciplina acadêmica consolida uma outra tensão epistemológica nesse campo. Essa tensão se situa na compreensão da Educação Comparada enquanto disciplina acadêmica; e na Educação Comparada enquanto ordem prática.

No final do século XX que a Educação Comparada ganha um novo folego na América Latina e no Caribe devido a reconfiguração do sistema capitalista e da globalização (Krawczyk, 2013). A maior parte dos trabalhos comparativos na América Latina foram realizados por organismos internacionais como por exemplo a UNESCO, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), a Organização dos Estados Ibero-americanos (OIE), o Banco Mundial (BM) e o Programa de Promoção de Reforma Educativa na América Latina (PREAL). A Educação Comparada vinculada a essas agências de conhecimento internacional está orientada por uma perspectiva norte-americana e uma convergência global (Marginson; Mollis, 2001). O interesse dessas organizações internacionais pela Educação Comparada e seu uso em reformas educacionais e interesses políticos se traduz em uma tensão que permeia o campo dos estudos comparativos em Educação pois se traduz em uso muito pragmático da Educação Comparada, sem as devidas reflexões teóricas sobre o campo.

En un contexto caracterizado –tanto a nivel internacional como nacional- por la hegemonía de la lógica y las políticas neoliberales, es posible observar la desaparición de espacios y valores comunitarios, la pérdida de paulatina de derechos laborales y civiles, y una transición hacia modelos de relacionamiento social más individualistas y competitivos que privilegian lo privado por sobre lo público y exacerbando las desigualdades. (Aguirre García-Carpintero; Schugerensky, 2017, p. 69).

A Educação Comparada é indispensável no contexto latino-americano e caribenho na tentativa de estabelecer um diálogo entre as tensões internacionais e nacionais, locais e globais, universais e particulares para evitar uma justaposição de reformas educativas sem as devidas reflexões teóricas. Um exemplo disso é dado pelas autoras, Rosar; Krawczyk (2001). Segundo elas, no final do século XX, os países da região iniciaram reformas educacionais que foram resultantes de um processo articulado com as políticas dos organismos internacionais e, essas reformas tinham um caráter

homogeneizador. Civiatta Franco (2000) alertou para o fato de que a forma como a comparação se manifestou historicamente e a maneira de ver o outro nas relações Norte-Sul partiu de valores colonialistas.

A falta de um pensamento sistemático, reflexivo e comparado tem caracterizado a implementação de numerosos dispositivos de políticas educativas que tem dado resultados fracassados. É necessário que a América Latina e o Caribe coloquem em prática projetos que superem a homogeneização dos mandatos globais e atendam às necessidades regionais e nacionais e para isso, é imprescindível estudos comparativos que articulem as universidades, centros de investigações socioeducativas e as tomadas de decisões (Lamarra; Mollis; Rubio, 2005). Frente a isso, Lamarra; Mollis; Rubio (2005) enfatizam que a Educação Comparada enfrenta grandes desafios em seus novos enfoques e deve utilizar a liberdade teórica e metodológica para avançar na democratização das sociedades regionais latino-americana e caribenhas.

### **Algumas considerações “provisórias”**

Algumas tensões epistemológicas da Educação Comparada se traduzem nas tensões pertinentes ao campo, como por exemplo: a tensão entre o universal e particular; o global e o local; disciplina acadêmica e campo de ordem prática. A Educação Comparada possui características que se diferem dos fenômenos naturais e desse modo, se faz necessário um modelo metodológico de investigação que observe as peculiaridades dos fenômenos que são objetos de estudo da Educação Comparada e de América Latina e Caribe.

No atual século XXI, a Educação Comparada vem reformulando seu objeto de estudo, suas bases epistemológicas e seus temas devido a reorganização do sistema capitalista e da Globalização que tem refletido desdobramentos políticos, culturais e educacionais. No contexto latino-americano e caribenho, mais do nunca, a Educação Comparada frente as suas tensões se apresentam como um meio de reflexão frente as imposições do sistema global e internacional nas reformulações dos sistemas de ensino.

## Referências

- AGUIRRE GARCÍA-CARPINTERO, A.; SCHUGERENSKY, D. La Participación Como Elemento Clave En Las Escuelas Democráticas. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 46-83, Maio./Ago. 2017.
- ACOSTA, Felicitas. *La Educación Comparada em América Latina: Estado de situación y prospectiva*. Revista Latinoamericana de Educación Comparada Año: 2, Número: 2 (año 2011), ps. 73-83.
- ALCANTARA , A. *Entre Prometeo y Sísifo*. Ciencia, tecnología y Universidad en México y Argentina". Barcelona, Ediciones Pomares. 2005.
- BEECH, J. O conceito de “transferência educacional” na história da educação comparada: continuidades e rupturas. Ver. Bras. Hist. Edu., v. 13, n. 2, p. 45-71, mai./ago. 2013
- BUNGE, M. A. 2. ed. *Epistemologia: curso de atualização*. São Paulo: T. A. Queiroz, Univ. de São Paulo, 1980.
- BUNGE, Mario. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- CARVALHO, E. J. G. de. Reflexões sobre a importância dos Estudos de Educação Comparada na atualidade. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 52, p. 416-435, set 2013.
- CARVALHO, E. J. G. de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. *Acta Scientiarum Education*. Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, Jan/June, 2014.
- CIVIATTA FRANCO, M. Quando nós somos o outro. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n 197, 72, ago. 2000, p. 197-230.
- FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.
- FERRÁN FERRER, J. La educación comparada actual. Barcelona: Editorial Ariel, 2002.
- GARCÍA RUIZ, M. J. La Educación Comparada, una disciplina entre la Modernidad y el Postmodernismo. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Año: 2, n.2, 2011, pp. 40-50.

- GOERGEN, P. L. Educação Comparada: Uma disciplina atual ou obsoleta? *Revista Pró-posições*, vol. 1, 2, nº 3, dez. 1991.
- JIMENEZ LOZANO, B. Epistemología y métodos de las ciencias. *Perfiles Educativos*, nº 63, 1994. pp. 59-71.
- JULLIEN DE PARIS, M. A. *Esboço de uma obra sobre a Pedagogia Comparada*. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra. 1967.
- KRAWCZYK, N. Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectivas. *Educação Unisinos*, v. 17, n. 3, p. 199-204, set./dez., 2013.
- LAMARRA, N. F.; MOLLIS, M.; RUBIO, S. D. La Educación Comparada em América Latina: Situación y desafíos para su consolidación académica. *Revista Española de Educación Comparada*, nº 11, p. 161-187, 2005.
- MADEIRA, A. I. O Campo da Educação Comparada: Do simbolismo fundacional à renovação das lógicas de investigação. In: *Educação Comparada: Rotas de Além-Mar*. São Paulo: Xamã, 2010, p. 105-135.
- MALDONADO LIMÓN, Luis Gerardo. *¿Educación comparada ciencia o disciplina?* Seminario: sistemas educativos comparados. Mazatlán, Sinaloa, México, Julio del 2014.
- MARGINSON S. y MOLLIS, M. Theories and Reflexivities of Comparative Education for A Global Millennium, *Comparative Education Review*. Vol 45, N.º 4 (Chicago, University of Chicago Press). 2011.
- MENESES DÍAZ, G. Epistemología y pedagogía. In C. A. HOYOS MEDINA. *Epistemología y objeto pedagógico*. Es la pedagogía una ciencia? D. F. México: CESU, 1992. 148 pp. 41-91
- MIGLIEVICH, A. Intelectuais e epistemologia crítica latino-americana: do anti-colonial ao decolonial. *Rassegna iberistica*, vol. 39 – num. 105 – Giugno, pp. 117-128. 2016.
- OLIVÉ, L. Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. In: CONGRESSO DA ARIC, 12., 2009, Florianópolis. Anais do Congresso Aric, 29 de junho a 03 de julho de 2009. Disponível em: <<http://aric.edugraf>.

ufsc.br/congrio/html/anais/anais.html>. Acesso em 16 de novembro de 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTAN, J. G.; PÉREZ ROCHA, E. F. F.; LAMAR, A. R. El giro hacia los saberes excluidos. *Revista entreideias*, n. 01, p. 27-43, jan./jun. 2012.

RETAMOZO, M. La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política). *Estudios Políticos*, núm. 36, sep./dic., pp 35-61, 2015.

ROSAR, M.de F. F.; KRAWCZYK, N. R. Diferenças e Homogeneidade: Elementos para o Estudo da Política Educacional em Alguns Países da América Latina. *Revista Educação & Sociedade, Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez, Campinas, ano XXII, n° 75, p. 33-47, ago/2001.

RUIZ, G. La comparación en la investigación educativa. In: NAVARRO LEAL, M. A. *Educación Comparada: Perspectivas y Casos*. Sociedad Mexicana de Educación Comparada. 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. *Epistemologia da Pesquisa em Educação*, Campinas, Praxis. 1998.

SANCHEZ GAMBOA, S. *A Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

SCHRIEWER, J. El Método Comparativo y la Necesidad de Externalización: critérios metodológicos y conceptos sociológicos. In [Schriewer, Jürgen e Pedró, Francesc (eds.)] *Manual de Educación Comparada*. Barcelona: PPU, pp. 189-251. 1993.

TILLMANN, M.; LAMAR, A; R. Refletindo sobre a educação musical no brasil a partir do pensamento descolonial. *Fermentario* n. 9, vol. 2, 2015, pp 1-18.

ZEMELMAN, H. Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. In *Conferencia Magistral, Universidad de la Ciudad de México*. 2001.

ZEMELMAN, H. Epistemología y política en el conocimiento socio-histórico. En J. Maerk; M. Cabrolié (Coords.). *¿Existe una epistemología Latinoamericana?: construcción del conocimiento en América Latina y el Caribe*. México, D.F.: Plaza y Valdés, 1999:11-27.

YARZA DE LOS RÍOS, A. Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, vol. XXVI, nº 76, mai./ago. 2005, p. 281-305.





## Capítulo 2

### Fundamentos epistemológicos de la enseñanza

Alfonso Tamayo Valencia<sup>1</sup>

#### Introducción<sup>2</sup>

En este trabajo se presentan, de manera esquemática cinco avances de la Epistemología y se hacen observaciones sobre las consecuencias de los mismos para una comprensión renovada de la ciencia y de los métodos de investigación particularmente en el campo de la educación. Ellos son: el enfoque “positivista”, el enfoque constructivista, el de la ecología conceptual, el de la Teoría Crítica y el de “Juegos de lenguaje”. (Dobles, 1995; Porlán, 1995; Kemmis y W.Carr, 1988; Wittgenstein, 1994).

Esperamos que esta incursión en tan complejo campo sirva para tener una visión más adecuada de lo que es la ciencia y claros los supuestos y criterios que direccionan los métodos de investigación así como mostrar también la estrecha relación entre la manera de concebir un problema y la metodología para abordarlo pues es usual que cuando pensamos en investigación los mayores esfuerzos se hacen alrededor del método y casi nada se dice sobre las premisas ontológicas, axiológicas, epistemológicas, o heurísticas, que le dan sentido y significado (Tamayo Valencia, 1999).

---

<sup>1</sup> E-mail: tamayoalfonso@hotmail.com

<sup>2</sup> Agradezco al Comité Científico de la Revista *Filosofia e Educação* por la autorización para utilizar los contenidos publicados anteriormente nesse periódico científico. Esse material foi publicado no v. 10, n.3 de 2008. Acesso: Valencia, A. T. (2019). Fundamentos epistemológicos de la enseñanza. *Filosofia E Educação*, 10(3), 695–722. <https://doi.org/10.20396/rfe.v10i3.8654475>

Con María Cecilia Dobles (1995) asumimos aquí que un enfoque es una manera de ver, o mejor una manera de concebir algo. Implica posicionarse en un punto de vista para aproximarse a algo. A la manera como quien acciona una cámara de video tiene que seleccionar lo que le interesa filmar, lo agranda y lo acerca. O también podemos hablar de Paradigma, en el sentido de Thomas S. Kuhn (1995) como aquella “sólida red de compromisos conceptuales, teóricos, instrumentales y metodológicos aceptados por una comunidad científica”. En este trabajo, el foco ya no está en la metodología sino en sus fundamentos epistemológicos.

### **Positivismo y constructivismo.**

Gracias a la conjunción entre observación de regularidades en la naturaleza-generalización de relaciones constantes entre los componentes de un fenómeno y la formalización en lenguaje matemático fue posible, con los trabajos de Bacon, Copérnico y Galileo, afianzar un método de investigación que inaugura la ciencia moderna. La utilidad, rigurosidad lógica y capacidad de predicción y control de situaciones o hechos naturales permitieron un avance inusitado a ciencias como la biología, química, y física, que encontraron en las matemáticas su lenguaje propio.

El método hipotético-deductivo puesto a prueba con la experimentación que modifica intencionalmente los elementos de un fenómeno para confirmar una supuesta relación se mostró como la herramienta fundamental para hacer ciencia, la cual una vez aplicada por medio de la tecnología, logró una mejor calidad de vida y aplicaciones exitosas en el campo de la salud y la agricultura.

Pronto este paradigma “positivista” se convirtió en todo un modelo de conocimiento que supone que la realidad está dada y que los hechos que la constituyen se pueden descubrir mediante la aplicación del método científico. Esta teoría de la ciencia que reduce la Epistemología al conocimiento de las ciencias naturales se quiso aplicar también a las Ciencias Sociales bajo los siguientes criterios:

a) el verdadero conocimiento científico es el de las ciencias naturales.

b) las ciencias naturales construyen conocimiento aplicando el método científico.

c) si los conocimientos de las ciencias sociales quieren ser “científicos” deben aplicar este mismo método para verificar sus enunciados y asegurar predicción y control de los fenómenos investigados.

Como una reacción frente a la hegemonía de este enfoque y por la cantidad de problemas que presenta cuando se trata de estudiar la interacción humana como si fuera un hecho de la naturaleza surge, gracias a W. Dilthey, E. Husserl y la Escuela de Frankfurt, el enfoque o paradigma naturalista o constructivista que establece una diferencia radical entre explicar y comprender (Erklären y Verstehen.) (MARDONES, 2006) Mientras las ciencias de la naturaleza tienen por objeto la explicación de las relaciones entre los componentes de un hecho analizado en sus partes, las ciencias sociales tienen por objeto la comprensión del sentido y significado de la interacción social en contextos culturales y lingüísticos complejos.

El enfoque naturalista concibe el mundo como cambiante y dinámico. A diferencia del positivista que lo concibe como una fuerza externa objetivamente cuantificable o independiente del ser humano.

El mundo social está cruzado por múltiples elementos que tienen que ver con la cultura, las creencias, los conocimientos, los valores, las conductas, el lenguaje, los procesos de comprensión y significación, que no pueden ser reducidos al modelo hipotético-deductivo de las ciencias naturales ni mucho menos someterse a la predicción y el control objetivo mediante leyes o enunciados verificables independientemente de los sujetos que interactúan con determinadas intenciones en contextos específicos.

Estos dos enfoques suponen diferentes premisas sobre la naturaleza de la realidad (ontológicas), sobre la relación sujeto-objeto (epistemológicas), sobre la posibilidad de establecer

generalizaciones y leyes (heurísticas) y sobre el papel de los valores en la investigación (axiológicas).

A diferencia del enfoque positivista que asume el conocimiento como una copia o representación isomórfica de la realidad, el constructivismo lo concibe como:

1. El conocimiento es una construcción humana.
2. El conocimiento es una construcción social.
3. La realidad conocida es una construcción.
4. No hay una única realidad sino construcciones que constituyen nuestra visión de mundo.
5. El sujeto se construye conjuntamente con su visión de conocimiento.
6. El sujeto construye significados que dan sentido a la realidad construida.
7. El objeto de conocimiento es una construcción del sujeto.
8. El conocimiento es histórico e intersubjetivo.
9. No hay una única y absoluta verdad.
10. La construcción de conocimiento es diferente en ciencias naturales y en ciencias sociales (Cf. DOBLES et al. 1996, p, 103)

Esta primera aproximación o enfoques sobre la construcción de conocimiento es importante porque nos muestra no solamente que hay diferencias radicales en cuanto al objeto de conocimiento ya se trate de ciencias naturales o ciencias sociales, sino también porque señala los presupuestos ontológicos, epistemológicos, heurísticos y axiológicos de cada uno de los enfoques. Estos supuestos son definitivos a la hora de diseñar una investigación y comprometen al investigador con una determinada visión del mundo y a la investigación con una intencionalidad explicativa o comprensiva, lo cual evita confusiones a nivel de técnicas de recolección de información y en la interpretación misma de los resultados.

**Las premisas ontológicas** se refieren a lo que es, a lo que entendemos por realidad.

**Las premisas epistemológicas** se refieren a cómo es posible conocer en el campo de la investigación, que tipo de relación se

establece entre el sujeto que quiere conocer y el objeto de conocimiento para que el conocimiento sea posible.

**Las premisas heurísticas** pueden considerarse, en general, como el modo de buscar, ya que son las que aterrizan de manera operativa las otras premisas.

**Las premisas axiológicas** se refieren al campo de los valores y tienen que ver con la finalidad del conocimiento, y sus implicaciones en el comportamiento y la acción de quienes investigan.

### **La ecología conceptual.**

En un interesante libro del profesor Stephen Toulmin (1977) titulado "La Comprensión Humana" se nos presenta otro enfoque que constituye un nuevo paradigma para comprender el problema crucial de la Epistemología contemporánea que según R. Porlán es el siguiente: "¿Cómo podemos reconciliar, al mismo tiempo, la necesidad de un punto de vista imparcial para analizar, comprender y evaluar el conocimiento, con el hecho constatado, tanto desde una perspectiva histórica como psicossocio-antropológica, de la enorme diversidad conceptual de nuestra especie y de la variedad de normas racionales aceptadas en los diferentes medios sociales, culturales e históricos?. O, trasladando el problema al ámbito educativo, ¿Cómo podemos compaginar al mismo tiempo una posición imparcial para analizar, comprender y dirigir el conocimiento escolar con la evidencia de la ingente diversidad de formas de conocer y de pensar que han existido, existen y existirán en el mundo?" (PORLÁN, 1995)

Toulmin hace un análisis de las nuevas corrientes epistemológicas (Popper-Lakatos-Kuhn-Feyerabend.) como reacciones en contra de las pretensiones positivistas que como vimos en el enfoque anterior pretenden que existen unos criterios universales o principios fijos para evaluar la validez del conocimiento humano, que el denomina visiones absolutistas bien sean bajo criterios empiristas o racionalistas.

Analiza la alternativa de K. R. Popper frente al razonamiento inductivo que considera que toda observación se hace desde el marco de alguna teoría. No hay observación pura y atendida a los hechos neutrales y positivos, sino interpretación desde conjeturas, e hipótesis siempre provisionales, las cuales son sometidas a procesos de falsación o refutación a la luz de procedimientos observacionales y experimentales. Pero las conjeturas pueden ser eliminadas si los enunciados observacionales las contradicen.

Este es un aporte importante de Popper a la filosofía de la ciencia y refuta desde dentro de la lógica de la investigación científica, que de una suma de inducciones se pueda llegar a una generalización o deducción para todos casos.

Toulmin sin embargo critica el falsacionismo ya que la refutabilidad sigue siendo un criterio absolutista en la medida en que pone todo el peso de la falsación o no en los enunciados observacionales y no se entiende como si los enunciados observacionales son falibles ya que dependen de marcos teóricos falibles se hace depender la refutación de una hipótesis, de la supuesta objetividad última de las observaciones científicas.

O mejor, en palabras de Chalmers, citado por Porlán (1995):“ Las teorías no se pueden falsar de modo concluyente, porque los enunciados observacionales que sirven de base a la falsación pueden resultar falsos a la luz de posteriores progresos.”

No aparece claro entonces como justificar las pretensiones del positivismo lógico que pretende un lenguaje unificado formalmente para todas las ciencias y su reducción a enunciados observacionales verificables empíricamente por su confrontación con los hechos ya que la noción de “hecho” es también confusa y supone la existencia de unos elementos simples objetivos y substanciales en un mundo isomórfico con los enunciados observacionales.

Nos dice Toulmin (1971) que no queda otro camino que tomar la experiencia histórica real de los científicos y de sus cambios conceptuales, como elemento clarificador. Acude a I. Lakatos para quien las teorías son entes complejos y altamente estructurados

(Programas de investigación) compuestos de hipótesis generales (núcleo central) y de hipótesis auxiliares amplias y múltiples, con supuestos subyacentes y enunciados observacionales (cinturón protector), encargados todos ellos de proteger al núcleo de la falsación.

Gracias a Lakatos se entiende que las teorías son resistentes al cambio y que la teoría de la falsación de Popper no es tan sencilla ni tan efectiva. Pero Toulmin critica también esta posición ya que no es más que un desarrollo de la de Popper, solo que tiene en cuenta la historia y muestra las resistencias que se producen en la protección de las teorías, pero “El problema no es cómo defenderse de la falsación, sino si esta es un criterio adecuado para la evaluación científica” (PORLÁN, 1995, p. 73).

Así pues, aunque se reconoce el avance epistemológico en lo que podemos llamar la transición del “absolutismo” al “relativismo” en la búsqueda de criterios de racionalidad y sus aportes constituyen hoy un referente obligado en la filosofía de la ciencia, ellos siguen perteneciendo a la búsqueda de criterios universales y absolutos para el conocimiento y su validez y continúan en el mismo enfoque o paradigma.

El problema de encontrar criterios de racionalidad para la comprensión humana sigue siendo un problema teórico fundamental a la hora de pensar la actividad intelectual del hombre y por ello seguimos la búsqueda de Toulmin (1971):

La primera crítica teórica al modelo absolutista se encuentra en Kuhn (1992) cuando en 1962 publicó “La Estructura de las Revoluciones Científicas” donde acude a la profundización en los aspectos históricos y sociológicos del desarrollo científico y se abre a una visión más relativista del conocimiento.

Kuhn encuentra que existen elementos arbitrarios, incidentes personales e históricos, que influyen en la formación de las creencias sostenidas por una comunidad científica dada en un momento histórico determinado. Hoy diríamos, dando la razón a Kuhn que basta hacer una historia de los premios Nobel para constatarlo.



Kuhn considera las teorías científicas como “paradigmas” que son integrados por principios metafísicos generales (cosmovisiones), por un conjunto de leyes y supuestos teóricos, por algunas prescripciones metodológicas globales, y por normas y técnicas instrumentales que permiten aplicar las leyes fundamentales a situaciones diversas en el mundo real.

Con este aporte se llega a la conclusión de que la ciencia se caracteriza más por los paradigmas de la comunidad de científicos que por su unidad metodológica.

Cuando una comunidad de científicos abandona la estructura teórica por la que se rige normalmente y la sustituye por otra incompatible con la anterior, se produce lo que Kuhn denomina una revolución o cambio paradigmático.

Toulmin acepta el aporte histórico, social de Kuhn y lo reconoce como un gran esfuerzo contra las pretensiones absolutistas y dogmáticas del positivismo pero encuentra una gran dificultad en el planteamiento que hace Kuhn acerca de que los científicos cambian de paradigma sin criterios racionales, a la manera de un cambio de gestalt o de ruptura epistemológica en términos de G. Bachelard (2007), argumentando que no existen planteamientos lógico-formales que demuestren la superioridad de un paradigma sobre otro.

Kuhn además exagera la discontinuidad y sugiere que los cambios se dan por reemplazo de paradigmas cuando existen ocasiones en que los nuevos paradigmas surgen de un vacío en el conocimiento. Y no toda revolución resulta de una crisis, como también se dan revoluciones parciales. Esta concepción de Kuhn ha sido llamada “relativismo moderado”.

Un “relativismo radical” ha sido sostenido por P. Feyerabend (1975 y 2003). Feyerabend defiende que ninguno de los modelos de ciencia es ajeno a las condiciones complejas que influyen en su construcción y que hay enorme dificultad en aceptar validez universal de cualquier regla, método o principio.

Dos aspectos valen la pena resaltar de los planteamientos de Feyerabend: que no hay estatus de superioridad de la ciencia sobre

otras formas de conocimiento social y que no esta de acuerdo con desideologizar el debate sobre la naturaleza del conocimiento. Vale decir hay muchas formas y fuentes de conocimiento además de la que se construye desde la lógica de la ciencia y no hay ninguna razón para sostener el mito de que la ciencia es la medida objetiva de todas las ideologías.

Este anarquismo metodológico o “vale todo” afirma que cualquier método sirve cuando se trata de construir conocimiento y no solamente el universal, objetivo y formal que pregona la ciencia dura. Defender la multiplicidad de métodos es lo mejor frente a la diversidad y complejidad de la naturaleza y del conocimiento.

Feyerabend defiende la inconmesurabilidad de las teorías rivales cuando no comparten ningún enunciado observable, lo único que queda, cuando esto ocurre es defender con prejuicios o intereses subjetivos nuestros propios deseos.

Hay entonces una mirada relativista que afirma que en todos los campos del conocimiento coexisten e interactúan diversos factores mediadores de tipo racional, estético, ideológico y político, tanto individual como social. Se llega así a una posición difícil para decidir sobre la búsqueda de criterios de racionalidad para la comprensión humana: ¿absolutismo o relativismo?

### **Toulmin: la ecología conceptual.**

Toulmin (1971) rechaza las posturas absolutistas y relativistas por considerarlas formas distintas de dogmatismo: tan radical es el positivismo como el relativismo ya que el primero insiste en un modelo único, objetivo y absoluto para definir lo que es científico mientras el otro acepta cualquier método sin reflexionar sobre sus reglas de construcción desde alguna perspectiva de validez.

Defiende la interdisciplinariedad a la manera de la Grecia clásica o del Renacimiento cuando las fronteras entre las ciencias no eran tan delimitadas y la división entre ciencia y filosofía no estaba tan demarcada.

Cuando se trata de reconocer las bases de la autoridad intelectual para la comprensión humana ninguna ciencia aislada sirve porque estas están divididas debido a una determinada autoridad intelectual que es preciso cuestionar. El problema del conocimiento es objeto hoy de muchas disciplinas que deben entrar en una relación dialéctica complementaria.

Toulmin propone un macro concepto original: "ecología intelectual". Esto implica que las cuestiones de imparcialidad y de juicio racional ya no deben ser consideradas en términos lógico-formales sino en términos ecológicos y contextuales.

La racionalidad no se reduce a la logicidad y otras formas de conocimiento tienen también su coherencia.

Más que un análisis sistemático de enunciados mediante la lógica matemática, de lo que se trata ahora es de un análisis poblacional y sistémico de las actividades cognitivas, teniendo en cuenta su desarrollo histórico y su contexto cultural.

Las pretensiones del modelo absolutista de expresar inferencias formales en términos de enunciados del tipo verdadero-falso son denunciadas como estereotipos de procedimientos intelectuales reducidos y limitados. Si existen múltiples formas de construir conocimiento entonces si estos conceptos cambian y evolucionan también los criterios de racionalidad deben ampliarse.

Toulmin acude a la concepción de Darwin (1859) sobre la evolución de las especies que permitió explicar a la luz de la misma teoría hechos aparentemente antagónicos: por un lado, la relativa continuidad y estabilidad de las especies, y por otro los cambios que se producen a lo largo de su desarrollo histórico. Esta unicidad explicativa de la teoría darwiniana se basa en los conceptos de "variación" y "selección natural". Por un lado, existen en la naturaleza, en un momento histórico dado, diferentes variedades de una misma especie y, por otro, una serie de presiones y exigencias ambientales que seleccionan a las variantes mejor adaptadas a los nichos ecológicos disponibles.

Toulmin, de manera original, aplica el mismo esquema teórico a las poblaciones conceptuales “según un único patrón de desarrollo por innovación y selección”.

Es decir, la evolución de los conceptos al igual que la de las especies es un ejemplo concreto del modelo general de evolución y cambio basado al mismo tiempo en la existencia de variantes en competencia dentro de un conjunto poblacional dado, y en la existencia también de mecanismos ambientales que, a manera de presión exterior, seleccionan las variedades mejores en relación con un determinado contexto espacio-temporal.

Nos dice Toulmin que, dentro de una cultura y época particular, las actividades intelectuales de los hombres no forman una gama continua, desordenada, sino que caen en disciplinas mas o menos separadas y bien definidas. Pero cada disciplina, aunque mutable, normalmente exhibe una continuidad reconocible y por lo tanto una explicación evolutiva del desarrollo conceptual, tiene que explicar dos caracteres separados: la coherencia y continuidad por las que las identificamos como distintas y los profundos cambios a largo plazo por los que se transforman o son superadas. (Toulmin, 1971, p. 149).

¿Cómo explicar la continuidad y el cambio sin caer en dogmatismos? ¿Cómo encontrar criterios de racionalidad más allá del pensamiento monológico tradicional? ¿Cómo proponer un equilibrio entre la continua emergencia de innovaciones y la selección permanente de las mismas?

Toulmin afirma que en cualquier momento hay suficiente cantidad de personas innovadoras y creativas que mantienen propuestas de cambio (variantes conceptuales) que entran en competencia intelectual con las ya establecidas y aceptadas. Unas serán rechazadas, descartadas o ignoradas y otras serán elegidas según satisfagan mejor o peor las variantes conceptuales preexistentes y a juicio de los foros de competencia intelectual, o las exigencias específicas del medio intelectual local. Dichas exigencias surgen del conjunto de problemas específicos de cada población conceptual.

Cabe resaltar aquí dos aspectos: primero el papel que juegan las comunidades conceptuales locales cuyo juicio crítico presiona el cambio o la perpetuación de las variantes conceptuales y que como hemos visto en los enfoques de Kuhn y Feyerabend no se mueven en el estricto campo de la lógica formal sino en uno más amplio cruzado por intereses, valores, modos de interpretar, creencias y relaciones de poder. Y de otra parte el tipo de presión selectiva que se ejerce de acuerdo con la información disponible y los intelectuales innovadores de que se disponga en la comunidad académica.

Es esta interrelación de fuerzas o campo de control simbólico lo que definirá la suerte de los problemas específicos no resueltos y es esa "gramática" que regula estas interrelaciones la que hay que saber leer para "comprender" los cambios.

La selección crítica de los problemas y la producción de innovaciones es el mecanismo que permite el desarrollo de la evolución conceptual en un contexto específico. El ritmo de estas transformaciones puede ser lento y progresivo o rápido, estructural y profundo, recordando a Kuhn y a Feyerabend. Pero Toulmin parece proponer una perspectiva gradualista que evita los excesos ya que cualquier transformación, sea esta lenta o rápida, siempre es parcial y está sometida a la selección crítica de la comunidad intelectual. (PORLÁN, 1995, p. 50)

Concluimos con los párrafos extractados por Porlán del libro de Toulmin para resaltar las consecuencias de este enfoque:

En la historia intelectual, como en la historia natural, el viejo ideal filosófico de las entidades permanentes, que conservan una identidad esencial a través de una continua secuencia de cambios históricos accidentales, puede ahora ser superado por una noción más vital y menos misteriosa, es decir, **las entidades históricas** que, si bien no poseen ninguna característica absolutamente inmutable, conservan suficiente unidad y continuidad como para permanecer distintas y reconocibles de una época a otra."(TOULMIN, 1971, p. 151.)

Em otro parágrafo, reafirma,

(...) debemos ahora prestar atención a los procedimientos de selección realmente usados para evaluar los méritos intelectuales de cada nuevo concepto, y es menester relacionar estos procedimientos mismos con las actividades de los hombres que forman, por el momento el grupo de referencia autorizado de la profesión implicada... hallaremos que la historia disciplinaria o intelectual de la empresa interacciona con su historia profesional o sociológica, y sólo podemos separar la historia interna de las vidas de los hombres que tienen esas ideas al precio de una excesiva simplificación.” (Toulmin, 1971, p. 153).

Como se puede apreciar en los cuadros anteriores, la cuestión de los criterios de racionalidad, que han penduleado entre visiones absolutistas y relativistas, puede resolverse mediante la propuesta gradualista de Toulmin construida a partir del reconocimiento de problemas específicos, históricamente situados, abordados por las comunidades científicas de cada época y las presiones que sobre los paradigmas ejercen los innovadores.

Talvez la mayor novedad de este enfoque, que desliga o mejor no identifica la noción de “racionalidad” de la de “logicidad”, es que aborda el análisis de otros discursos o formas de argumentación que no están inscritos en el proceso de verificación positivista, tanto los que se elaboran acerca de la ética como los que tienen que ver con el lenguaje ordinario o el de la enseñanza. (Toulmin, 1971)

### **La teoría crítica:**

Articulado a los propósitos de la Escuela de Frankfurt en el sentido de elaborar una Teoría Crítica de la Sociedad que, denunciando el reduccionismo del enfoque tecnico-instrumental positivista y sus consecuencias en la colonización del mundo de la vida, potencie una nueva concepción dialéctica y posmarxista aprovechando los desarrollos de la praxis aristotélica, la lingüística, el psicoanálisis, la sociología, la estética y la filosofía, para desarrollar una concepción de la ciencia social que “combinase de

algún modo las intenciones prácticas que informaban la noción clásica de “praxis” con el rigor y la capacidad de explicación que se asocian con la ciencia moderna ”(Kemmis; Carr, 1988) rescatando las ciencias sociales del dominio de las ciencias naturales, Jürgen Habermas desarrolla una Teoría Social Crítica que señala el reduccionismo del enfoque positivista como “cientificismo” al no aceptar otras formas de conocimiento científico.

Mediante su teoría de los intereses constitutivos de los saberes rechaza la idea de que el saber sea producido por un supuesto acto intelectual “puro” cuyo agente se halle en una posición desinteresada. (Kemmis; Carr, 1988) y por el contrario vuelve a las preguntas iniciales sobre el origen de nuestros conocimientos para demostrar que surgen de necesidades prácticas, en contextos específicos condicionados histórica y socialmente. Si no fuera porque es una herramienta útil para resolver la necesidad de sobrevivir como especie y enfrentar las dificultades naturales y sociales el conocimiento no interesaría a nadie.

Los intereses constitutivos de los saberes guían y dan forma a la manera en que se constituye el saber en relación con las diferentes actividades humanas así:

**El interés técnico** genera un saber instrumental cuyo medio es el trabajo y se expresa en las ciencias empírico-analíticas o naturales. Este conocimiento es útil y válido y de hecho ha producido buena parte del saber necesario para el desarrollo industrial y los procesos de producción modernos, así como bienestar material. No se trata de rechazarlo

sino de ubicarlo en sus propios límites: predicción y control de procesos naturales.

**El interés práctico** que genera un saber comunicativo gracias a la construcción de un dominio simbólicamente estructurado o de acción comunicativa que permite comprender a otros por la captación de los significados sociales que son constitutivos de su realidad social. Se trata de reconocer otro ámbito de conocimiento que es intersubjetivo y simbólico, que se juega en el lenguaje, en contextos específicos de significación dentro de una cultura y que

supone el intercambio de códigos socialmente aceptados y conocidos por la comunidad. En la tradición hermenéutica esto es el “Comprender” que a diferencia del “explicar”, proporciona un saber que sirve a un interés práctico ya que este saber guía la acción, informando el juicio práctico.

Su medio es el lenguaje y da lugar a las ciencias sociales, interpretativas o hermenéuticas.

Pero, nos dice Habermas, no basta este saber interpretativo para la constitución de una base adecuada a las ciencias sociales ya que muchas veces estos saberes están condicionados por un contexto ideológico o sistemáticamente distorsionado según las condiciones económicas, sociales, culturales o políticas. Es por tanto necesario identificar y eliminar las condiciones alienantes y para ello propone el interés emancipatorio.

**El interés emancipatorio** es un interés humano básico para con la autonomía racional y la libertad. Es un saber generado por la reflexión crítica, su medio es el poder y sus resultados las ciencias críticas. Este interés va más allá de los intereses técnicos o prácticos y apunta a la liberación de las condiciones materiales o intelectuales que impiden el ejercicio de la libertad humana o de su plena realización en la equidad y la justicia. Une la epistemología con la ética y la política, la teoría con la práctica, el saber sirve para la liberación humana y el ejercicio de la reflexión colectiva en la interacción social permite la construcción de métodos y estrategias para superar los condicionamientos de una realidad social injusta. Es aquí donde se ubica la Teoría Crítica de la Sociedad.

No desconocemos que este planteamiento de Habermas ha sido objeto de críticas y agudas polémicas y que el mismo autor replantea algunas cosas en escritos posteriores poniendo más énfasis en la acción comunicativa que supone pretensiones de verdad, de corrección y de sinceridad para construir consensos. (Kemmis; Carr, 1988) pero se presentan aquí de manera esquemática porque tienen potencia para pensar los fundamentos de los métodos de investigación.



# Ludwig Wittgenstein: de la teoría pictórica a los juegos de lenguaje

## 1. El primer Wittgenstein

Reconocido por muchos como el mayor filósofo del siglo XX encontramos en los planteamientos de Ludwig Wittgenstein (1889-1951) elementos muy importantes para comprender el problema que nos ocupa, cual es el de buscar los fundamentos epistemológicos de los métodos de investigación científica.

El aporte polémico pero potente de la obra de Wittgenstein es huir de los enfoques cartesianos o psicologistas que han colonizado la pregunta por el conocimiento y poner como centro la lógica y la gramática.

Porque toda su vida y su obra estuvo centrada en la solución de la pregunta por los límites del pensamiento, vale decir, por la búsqueda de las condiciones de posibilidad del significado y sentido de nuestros conocimientos.

Para Wittgenstein esto solamente es posible en el análisis del lenguaje ya que no podemos pensar sin lenguaje y el pensamiento es la proposición con sentido, así como el lenguaje es la totalidad de las proposiciones. El lenguaje es la expresión de nuestros pensamientos. El lenguaje nos constituye y es parte del organismo humano y no menos complicado que éste. Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo. (Wittgenstein, 1995).

Con Wittgenstein se inaugura el llamado “giro lingüístico” en filosofía, se separa claramente el problema lógico del psicológico acerca del significado y sus procesos de construcción y se asigna a la filosofía como tarea fundamental el análisis del lenguaje para desenmascarar los falsos problemas o enredos a los que nos lleva el desconocimiento de la forma lógica de los enunciados.

(...) si la naturaleza del pensamiento, la creencia, el conocimiento y similares les resulta confusa, sustituyan el pensamiento por la expresión del pensamiento, etc. La dificultad que presenta esta

sustitución, y a la vez su elemento esencial, es esta: la expresión de una creencia, un pensamiento, etc. Es precisamente una frase- y la frase sólo tiene sentido en cuanto miembro de un sistema de lenguaje, como una expresión dentro de un cálculo.” (Wittgenstein, 1976, p. 72).

En su primera obra L.W establece tres tipos de proposiciones: las tautologías, las contradicciones y las genuinas. Mediante las tablas de verdad establece que las tautologías siempre son verdaderas y las contradicciones siempre son falsas, por tanto, no añaden nada nuevo al conocimiento del mundo que está constituido por hechos cuya forma lógica solamente puede expresarse en proposiciones genuinas que pueden ser verdadera o falsas según expresen o no estados de cosas en el mundo. Esta teoría pictórica de la proposición exige que haya isomorfismo entre el mundo y el lenguaje.

Según Wittgenstein solamente las proposiciones de la ciencia natural, son genuinas y verificables mientras que la lógica y las matemáticas posibilitan formas a priori y redes de relaciones para aplicarlas a la comprensión de los hechos pero que por sí mismas no tiene contenido.

Este primer enfoque de Wittgenstein en el “Tractatus logico-philosophicus” (1995) es estrictamente lógico y sistemático, demarca rotundamente lo que se puede decir del mundo en proposiciones genuinas y asigna al simbolismo lógico-matemático la función de mostrar el sentido de las proposiciones.

Este moverse en el campo estricto de la lógica acerca a Wittgenstein al positivismo lógico en cuanto al uso del análisis para desenredar confusiones y generar un simbolismo correcto para no confundir los sentidos o formas lógicas de los enunciados, pero lo aleja definitivamente cuando se trata de establecer la relación entre proposiciones elementales y objetos. Para los positivistas lógicos los enunciados singulares o elementales se verifican por constatación empírica, cayendo en el sicologismo, mientras que para Wittgenstein las proposiciones elementales como cadenas de

nombres se relacionan con objetos simples que como eslabones conforman los hechos atómicos sin afirmar que existan como objetos empíricos sino como exigencias ontológicas para la definitividad de sentido y significado manteniéndose en el estricto campo de la lógica y la ontología.

La totalidad de las proposiciones verdaderas es la ciencia natural y al afirmar esto quiere decir también que la ética y la estética no pertenecen a este ámbito, no son ciencias, como tampoco lo es la filosofía cuyo papel es la clarificación lógica de los pensamientos.

De acuerdo con lo anterior podemos afirmar que en este primer enfoque L. Wittgenstein está poniendo las bases lógicas para la comprensión del método de las ciencias naturales, pero no se ocupa estrictamente de problemas epistemológicos ya que según afirma la teoría del conocimiento es filosofía de la psicología, y la psicología es una ciencia natural.

Pero se puede pensar también que el interés de Wittgenstein es desligar la teoría del conocimiento elaborada desde la psicología y enmarcarla dentro de la lógica y la ontología sustituyendo la investigación de los procesos de pensamiento en los sujetos por la investigación de la estructura lógica del pensamiento.

Concluimos que en el primer Wittgenstein mediante la teoría pictórica de la proposición se establece claramente los límites de la ciencia natural desde la lógica y hecho esto es fácil entender por qué las pretensiones del positivismo de erigirse como único criterio de cientificidad para cualquier forma de conocer es dogmatismo pues por su propia naturaleza deja por fuera el ámbito de la interacción social, la ética y la política que no pueden equipararse a hechos en el mundo ni mucho menos reducirse, mediante el análisis a proposiciones elementales que sean isomórficas con hechos atómicos configurados por objetos simples: el mundo de los valores, el mundo humano, no puede reducirse a átomos lógicos, ni mucho menos tiene una estructura esencial que se pueda expresar en la forma general de la proposición. Tal vez por esto afirma Wittgenstein que “Las convenciones tácitas para

comprender el lenguaje ordinario son enormemente complicadas.” Y que “es humanamente imposible extraer de él inmediatamente la lógica del lenguaje” (Wittgenstein, 1995 )

Premisas Ontológicas: El mundo es todo lo que es el caso. El mundo se compone de hechos. Los hechos son conexión de objetos, cosas, entidades. La realidad total es el mundo. Los hechos se pueden analizar en elementos simples u objetos. Los objetos son la sustancia del mundo, lo fijo, lo inmutable.

Premisas Epistemológicas: Se reduce a la estructura lógica de la realidad. Nosotros nos hacemos figuras de la realidad mediante reglas de proyección que permiten la construcción de sentido y cuando coincide la forma lógica de hechos y proposiciones entonces hay proposición verdadera. La verdad es un valor de la proposición. La proposición puede ser verdadera o falsa. El sentido de la proposición es la posibilidad de un estado de cosas. Sólo los nombres tienen significado ya que ellos están por los objetos. El sujeto pensante, representante, no existe. El sujeto es el límite del mundo no una parte de él.

Premisas heurísticas: Para saber la verdad de una proposición debemos compararla con la realidad. El análisis lógico nos permite establecer el sentido de la proposición y expresar su forma lógica mediante un simbolismo correcto. El lenguaje disfraza el pensamiento y el análisis nos permite disolver las confusiones de las que está lleno el lenguaje ordinario por que no conocemos su forma lógica.

Premisas Axiológicas: En el mundo de los hechos es distinto del mundo de los valores. En el mundo de los hechos no hay ningún valor. La ética es indecible. De lo que no se puede hablar mejor es callar. Los enunciados que expresan la realidad no son buenos o malos sino verdaderos o falsos.

Las palabras “bueno”, “malo”, “correcto”, “incorrecto” están articuladas a acciones y contextos sociales cuya gramática hay que develar para disolver falsos problemas acerca de su naturaleza. Existen como juegos de lenguaje. ¡La ética es asumir el mundo como un todo bueno! Lo ético se fundamenta en la voluntad de

cada sujeto, pero no es objeto de análisis en el mundo, la ética no se dice, sino que se muestra.

Convencido de que la verdad de sus pensamientos así expresados era intocable y definitiva, L. Wittgenstein se retira del trabajo filosófico "oficial" en Cambridge y se dedica a maestro de escuela.

Pero luego de casi nueve años de abandono, regresa a Cambridge (en 1929) donde continúa sus investigaciones filosóficas reconociendo algunas fallas en su trabajo anterior y ampliando el objeto de análisis a otras dimensiones del lenguaje. Se dice que su experiencia como maestro en Austria, las críticas de F. Ramsey al "Tractatus", los planteamientos del matemático intuicionista: L. B. Brouwer, las conversaciones con el economista P. Sraffa y sus diálogos con el llamado Circulo de Viena presidido por M-Schlick, le animaron a renovar el trabajo filosófico.

## **2. El segundo Wittgenstein**

Así se conocen los trabajos posteriores a 1933 hasta 1951 donde L. Wittgenstein aborda una nueva función del lenguaje, y del significado. Es un giro muy importante que comienza por afirmar que no hay una esencia del lenguaje, que el uso ostensivo no es mas que uno entre muchos otros, y que el significado de una palabra no es ningún proceso mental misterioso sino el resultado de un entrenamiento con unas reglas precisas dentro de una forma de vida y que hay que fijarse en la manera como aprendimos a hablar para comprender que el significado es el uso.

Abandona la noción de realidad y mundo como estados de cosas compuestos de elementos simples (atomismo lógico) y reconoce mas bien que existen sistemas proposicionales que pueden proyectar de muchas maneras la realidad. El lenguaje es como una caja de herramientas que se usan para diversas funciones. O como una vieja ciudad enmarañada de casas viejas y nuevas, suburbios, calles rectas y regulares y otras torcidas. O como

un laberinto de caminos: vienes de un lado y sabes dónde andas; vienes de otro al mismo lugar y ya no lo sabes.

El lenguaje es inseparable de nuestras pautas de conducta y crece o se transforma según las necesidades de la gente en contextos sociales y culturales específicos. Importante también la anotación de Wittgenstein de que son nuestros malos hábitos los que nos llevan a confusiones en el lenguaje.

Vale la pena resaltar que es en las “formas de vida” en las que el lenguaje crece y se utiliza. El lenguaje es un fenómeno de la vida misma, remite a un modo de vivir, para conocerlo hay que describir una praxis y no un proceso interno extraordinario de un yo encerrado en sí mismo, como pensaba Descartes.

Hay aquí una concepción antropológica del lenguaje muy diferente a la concepción lógica, formalista del primer Wittgenstein.

Los usos del lenguaje, estas formas de vida en la que crecen, no están determinados de una vez por todas, sino que están renovándose de continuo.

**No existe “el lenguaje” sino “juegos de lenguaje”** que son un todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretelado. Tomado esto en serio quiere decir que no hay una única manera de conocer o de comprender, que no hay un solo simbolismo para dar significado o sentido, que el lenguaje tiene una función práctica que está orientando lo que hacemos.

Nos dice Wittgenstein “Son juegos de lenguaje el dar órdenes y actuar siguiéndolas, describir un objeto por su apariencia o medidas, fabricar un objeto de acuerdo con una descripción, relatar un suceso, hacer conjeturas sobre él, pergeñar y comprobar una hipótesis, inventar una historia, actuar en teatro, suplicar, agradecer, maldecir, saludar, rezar, etc” (Wittgenstein, 1988). En todos estos casos, un juego de lenguaje es algo que siempre, mas o menos directamente, apunta a una forma de vida y se hace inteligible al comprender ésta.

A la manera como el antropólogo describe usos, ritos y costumbres de los pueblos sin anteponer ninguna esencia o definición

subyacente de cultura que se imponga a la descripción misma, así los juegos de lenguaje son tan variados como la vida misma.

No se trata de que el lenguaje sirva de medio para la expresión de pensamientos o contenidos de nuestros estados mentales pues a cada palabra no corresponde un único significado, no existe “algo” subyacente. Ya que solo en la praxis de un lenguaje puede tener significado una palabra.

Pero hay que tener en cuenta, con mucha claridad, que no se trata de hacer antropología, o avanzar teorías o verdades absolutas sino de “describir” lo que hay. La investigación que Wittgenstein cree necesario llevar a cabo no es una investigación empírica sino lógica o gramatical. No se trata de hacer ciencia sino acabar con malentendidos que tienen que ver con el empleo de las palabras, con una mala comprensión de la gramática del lenguaje cuando hacemos analogías no permitidas, cuando estamos prisioneros de una imagen inadecuada.

Dos ideas se destacan de lo anterior: que el lenguaje es un repertorio de instrumentos inseparables de nuestras formas de vida y que las relaciones que guardan los usos de nuestras palabras con esas formas de vida son altamente elusivas.

El significado no es algún tipo de presencia mental y “comprender” es saber usar las palabras en un juego de lenguaje específico: es seguir una regla. Y el seguimiento de una regla no se da en el escenario de la conciencia sino en el dominio de la conducta manifiesta, seguir una regla es una costumbre, una práctica. Se usa una palabra con un determinado significado si se la emplea conforme a una pauta o práctica estable, si tenemos el hábito y este se logra en la práctica. Es dominar una técnica.

Premisas ontológicas: la realidad es múltiple y compleja, no hay una única realidad sino muchas esto depende del juego de lenguaje en la que se haya inscrita. Lo que existe son formas de vida.

Premisas epistemológicas: comprender es saber usar las palabras en un juego de lenguaje específico. Es dominar una técnica cuyas reglas de uso son repetidas por la comunidad. Hay muchas maneras de comprender y para ello no hay que suponer procesos

psicológicos ni estados mentales internos y misteriosos sino ser adiestrados en el uso.

Premisas axiológicas: La valoración es también un juego de lenguaje. Supone un consenso social que se expresa en las reglas que se usan para considerar algunos actos como correctos y censurables otros. No existe la esencia de la moral ni una ética trascendental.

Premisas heurísticas: los juegos de lenguaje se rigen por reglas, dichas reglas, aunque no son inmutables ni únicas, tienen un grado de estabilidad en el sentido de que mientras se practican permiten el análisis del significado y sentido que cada comunidad construye. Lo que tenemos que hacer es describir la gramática para disolver malentendidos.

### **3. Consecuencias para una idea de ciencia y racionalidad:**

De acuerdo con lo anterior podemos afirmar que L. Wittgenstein siempre tuvo una mirada crítica sobre las pretensiones de la ciencia natural, en el "Tractatus" leemos "Sentimos que aun cuando todas las posibles cuestiones científicas hayan recibido respuesta, nuestros problemas vitales todavía no se han rozado en lo más mínimo" ( Wittgenstein, 1995. )

Y muchas veces consideró que su trabajo era ético, vale decir, se trata de poner los límites de lo que puede hacer la ciencia y reconocer lo importante que es todo lo que queda fuera de estos límites.

Pero su análisis de la lógica del lenguaje, ejercido con rigurosidad, al interior del lenguaje mismo de la ciencia establece las condiciones de posibilidad del discurso científico, la ontología que le subyace y construye mediante un simbolismo correcto, tomado de la lógico matemática, las tablas de verdad, mediante las cuales las condiciones para la verificación de enunciados se establecen. El isomorfismo entre hechos y proposiciones mediante la forma lógica limita lo que puede ser dicho con verdad.



Pero esta posición no se puede llamar positivista, aunque comparta con ellos algunos puntos. El trabajo de Wittgenstein está en el campo estricto de la lógica y en ella todo es *a priori*. Las leyes científicas no son sino *a priori* lógico-lingüísticos: formas lógicas que posibilitan estructurar un lenguaje científico positivo, con sentido, que describa concretamente el mundo y sus hechos. La única necesidad es la necesidad lógica.

En el segundo Wittgenstein, el análisis lógico del lenguaje se aplica a otras funciones del lenguaje y a partir del lenguaje ordinario, complicado y diverso, fundamentado en el mundo de la vida. Ya no hay creencia en la sublimidad de la lógica sino en su campo de aplicación como gramática que regula los juegos de lenguaje, tan diversos como la vida misma. La unión de concepto y acción, el reconocimiento de los contextos sociales y culturales, la insistencia en preguntar no por el qué es el significado sino por su expresión en el uso cotidiano, el recurso a describir en lugar de buscar explicaciones esencialistas abre aquí un campo fértil para establecer el estatuto de las ciencias sociales y reconocer otras funciones del lenguaje como la expresiva y la pragmática.

Pero tampoco aquí se trata de hacer ciencia social o establecer teorías sobre lo humano y sus interacciones, lo que se busca es una técnica de análisis: la gramática.

Wittgenstein estaría de acuerdo con Toulmin en que no se puede reducir la racionalidad a la logicidad y en señalar las diferencias entre ciencias sociales y ciencias naturales y más de una ocasión señaló los peligros de quedarnos encerrados en una imagen de la ciencia que llamó "ansias de generalidad" o los peligros de una búsqueda de sustancias mentales para dar cuenta de los procesos de comprensión o conocimiento.

Finalmente debemos insistir en que la filosofía de Wittgenstein está orientada a encontrar una manera de analizar el lenguaje, o mejor los lenguajes, desde la lógica y la gramática, para ejercer una labor terapéutica que devuelva la visión correcta y en lugar de resolver los problemas los disuelva mediante la descripción de su funcionamiento.

La ciencia no es más que un juego de lenguaje, el error es que nosotros queremos hacer de ella el único.

La llamada y buscada “racionalidad” es construida aquí desde la lógica y la gramática a partir del reconocimiento del lenguaje como campo simbólico y pragmático para comprender el mundo y actuar en él.

### **Aportes para la investigación en educación.**

Esta apretada y esquemática presentación de enfoques epistemológicos deja sin embargo múltiples elementos para replantear imaginarios inadecuados acerca de la ciencia y para tomar posiciones coherentes cuando se trata de realizar investigaciones en el complejo campo de la Educación y la Pedagogía.

1. Es preciso recuperar la historia de las ciencias, de sus paradigmas y de sus problemas para superar la enseñanza de las ciencias como productos intelectuales obtenidos de manera objetiva y neutra, mediante la aplicación del método científico que se considera infalible.

2. Abrir el debate sobre la concepción positivista de la ciencia que predomina entre los docentes y que jerarquiza y excluye otras formas de conocimiento en la escuela.

3. Reconocer el valor de los conocimientos de los alumnos, de los docentes, de la cultura local y no reducir la enseñanza a la reproducción de contenidos de la ciencia de una manera lineal y acumulativa.

4. Diferenciar claramente la relación con el conocimiento que establece: el docente, el profesional, el investigador y el ciudadano común, para con base en ellas replantear el modelo de formación en el sistema educativo, valorando otras formas de argumentar y narrar que también expresan conocimiento.

5. Recuperar una visión compleja del conocimiento que no lo reduzca a uno de sus enfoques, que acepte su dimensión axiológica, política y económica.

6. Profundizar la relación epistemología-ciencia-tecnología para que no haya ciencia sin conciencia o demasiada conciencia sin ciencia como sostiene E. Morin (2002).

Finalmente, si asumimos la educación como institución social para transmitir, crear y recrear valores culturales en una determinada época y el conocimiento como la herramienta principal para lograrla entonces, es definitivo, a la hora de concebir el currículo, tener una posición clara sobre sus fundamentos, naturaleza, enfoques y maneras de construirlo, mucho más definitivo si pretendemos enseñar conocimientos y absolutamente necesario si queremos formar en el espíritu científico.

La educabilidad del ser humano se basa en su capacidad para comprender y actuar con base en la construcción de significados y conceptos más potentes y adecuados a medida que desarrolla su ciclo vital y estos son tan complejos y diversos como la vida misma, por esto es por lo que en lugar de buscar esencias o sustancias metafísicas o trascendentales, lógicas sublimes o racionalismos idealistas, es a la vida misma, individual y colectiva a la que tenemos que volver cuando se trata de responder la pregunta fundamental de toda educación formulada por Platón (1966) en uno de sus diálogos: “Cómo formar la virtud en el alma de nuestros hijos y hacerlos mejores?”.

## Referencias

BACHELARD, G. *La Formación del Espíritu Científico*. Buenos Aires: Editora Siglo XXI, 2007.

CASTILLO DURÁN, N. S.; JAIMES JAIMES, G.; CHAPARRO PEÑA, R. O. *Aproximación a la Investigación Cualitativa*. Tunja: Universidad Pedagógica e Tecnológica de Colombia, 2001.

CHALMERS, A. F. *¿Qué es esa cosa llamada Ciencia?* Madrid: Ed. Siglo XXI, 2006.

DOBLES, M. C. et al. *Investigación en Educación*: Costa Rica: UNED, 1995.

- FEYERABEND, P. *Tratado contra el Método*. Madrid: Tecnos, 1981  
\_\_\_\_\_. *¿Por qué no Platón?* Madrid: Ed. Tecnos, 2003.
- KEMMIS, S.; CARR, W. *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Editora Martinez, 1988
- KUHN, T.S. *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- MARDONES, J. M. *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Bogotá: Ed. Antropos, 2006.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*, tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. -6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- PLATON. *Diálogos. Laques o del deber*. Buenos Aires: Ed. Aguilar, 1966.
- PORLÁN, R. *Escuela y Constructivismo*. Sevilla: Editora Diada, -1995.
- TAMAYO VALENCIA, A. "Epistemología y métodos de investigación en educación". En: *Revista Educación y Ciencia*. N° 1, Tunja, UPTC, 1999.
- TOULMIN, S. *La Comprensión Humana*. Madrid: Ed. Alianza, 1971, Tomo I.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Cuadernos Azul y Marrón*. Madrid: Ed. Tecnos, 1976.  
\_\_\_\_\_. *Investigaciones Filosóficas*. México DF: Ed. Cátedra, UNAM, 1988.  
\_\_\_\_\_. *Tractatus Logico-philosophicus*. Madrid: Alianza, 1995.



## Capítulo 3

# A concepção ideológica da Teoria da Complexidade e seus desdobramentos na educação brasileira e latino-americana

Marcelo Donizete da Silva<sup>1</sup>

### Introdução<sup>2</sup>

Este artigo tem como objetivo apresentar os dados da pesquisa realizada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-SP no ano de 2010, para aquisição do título de Doutor em Educação. Além da apresentação dos dados, a proposta será de trabalhar os conteúdos específicos da teoria da complexidade de Edgar Morin, sua implicação na produção da pesquisa e da educação brasileira e latino-americana. Por se tratar de uma discussão apresentada como aula para o programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, as questões que serão analisadas dizem respeito aos desdobramentos das teorias educacionais na constituição epistemológica da ciência da educação.

---

<sup>1</sup> E-mail: marcelo.donizete@ufop.edu.br

<sup>2</sup> Agradeço ao Comitê Científico da Revista Filosofia e Educação a autorização para utilizar conteúdos publicados anteriormente nesse periódico científico. Esse material foi publicado v. 14, n,1 de 2022. Acesso: Silva, M. D. da. (2022). A concepção ideológica da teoria da complexidade que se desdobra na educação brasileira e latino-americana. *Filosofia E Educação*, 14(1), 36–64. <https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668505>

## **As contradições do pensamento complexo: a pesquisa**

Neste artigo teremos como objetivo apresentar os resultados da pesquisa que realizamos, em nível de doutoramento, na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas - Unicamp. Dentre os estudos realizados sobre o objeto da pesquisa traçamos uma análise crítica sobre a Teoria da Complexidade e seus desdobramentos na produção do pensamento educacional contemporâneo brasileiro e latino-americano. Na tese, que posteriormente publicamos como livro, capítulo de livro e artigos referentes à temática e sua implicação na produção de políticas públicas e análise acerca das relações étnico-raciais, propusemos duas questões norteadoras para a construção das matrizes fundamentais que deram a sustentação à crítica sobre o problema da pesquisa<sup>3</sup> que foram: 1º Quais as contribuições da teoria da complexidade no processo de produção do modelo pedagógico materializada na realidade brasileira, pós-reforma dos anos 1990 e sua influência na produção da pesquisa e formulação da política educacional nacional? 2º Quais os fatores inovadores que essa abordagem atribui e quais as críticas perante a outras teorias educacionais no contexto brasileiro? As respostas para as questões apresentadas foram elaboradas, a partir da leitura e da recuperação de registros sobre apropriação desta teoria nos grupos de pesquisa no Brasil e da análise das principais obras de Edgar Morin sobre a educação e sobre as teorias educacionais no país.

Nesta análise acerca da produção da pesquisa, observamos que “a defesa que se faz, atualmente, desta abordagem principalmente pelos pesquisadores brasileiros, explicita o porquê da deserção da tradição crítica de nossa realidade educacional. Ainda hoje, a concepção teórica da complexidade se apresenta como fundamento de inovação das questões educacionais. Com o avanço e implementação das tecnologias digitais de informação e

---

<sup>3</sup> Apresentaremos nas referências bibliográficas os resultados e as publicações realizadas acerca da temática em questão. (Nt. do autor).

comunicação (TIC'S) no cenário educativo, a defesa da autonomia do sujeito para sua formação (auto-organização) é retomada como base das questões educacionais, em detrimento da crítica dialética de análise sobre a formação social e crítica do sujeito. Nesta perspectiva, e em especial com a crise imposta às questões educacionais, devido avanço da pandemia de COVID-19 a proposta do ensino híbrido, do fortalecimento da educação à distância, da defesa do home-scholing, do trabalho em home-office (teletrabalho) e do processo de “uberização” da docência, legitimam esse ideal de uma educação centrada nos fundamentos ideológicos da teoria do mercado: para a requalificação da mão-de-obra; para a “nova” realidade do trabalho; e para a financeirização do capitalismo e da produção.

Essa realidade por si só já esclarece a questão fundamental sobre a lógica da precarização da atividade docente além da exclusão de estudantes em especial pobres, negros/negras, de áreas rurais e periféricas no que é referente a manutenção do direito fundamental à educação. Segundo Souza (2009 p 122) “Cabe ao professor, (sic.), atender, física ou virtualmente, o maior número possível de alunos num mesmo intervalo de tempo. Isso reforça o ensino à distância e a progressão continuada, que os professores, corretamente, chamam de aprovação automática” ou de acesso digital inexistente para essa população. Eis os desafios para se pensar nas questões epistemológicas presentes na produção da pesquisa educacional contemporânea, além da análise sobre os projetos políticos educacionais para esse tempo de crise social, epidemiológica, cultural e sociológica. Este fato, torna o conhecimento a ferramenta fundamental de produção do saber justamente, para que se possamos tecer a crítica aos pressupostos desta contradição legitimada na realidade, cujo viés é perpassado pela lógica do capitalismo e da ideologia burguesa, assim:

Os movimentos em prol da educação da “sociedade civil” que são liderados por setores burgueses e incorporam os setores médios da sociedade são, na sua essência, reacionários e inimigos da educação



pública. São os porta-vozes não-oficiais das políticas de mercantilização e privatização do ensino; querem impor a lógica da “eficiência” na escola pública, são parte da campanha movida pelo governo e empresários de criminalizar os professores e a escola pública (SOUZA 2009 p. 110).

Nos estudos de Freitas (2004), sobre os processos avaliativos incluídos na educação básica nos anos de 1990, o autor apresenta as contradições das teorias pós-críticas, ao tecer uma crítica fundamental à Tom Peters, guru do capitalismo financeiro, sobre o desdobramento destas teorias, além dos seus desdobramentos na atividade educativa, quando seus conceitos assumem a característica de transformação da educação. Nesse sentido, Freitas (2004 p. 136-137) apresentou a seguinte análise:

Passamos por um momento em que nada é previsível. Escolha uma área qualquer da vida, e *o que se encontra é incerteza*. Seja no que diz respeito à segurança nacional e à vida das empresas, seja no encaminhamento das carreiras individuais. Ninguém mais está seguro de nada. Esse ambiente *se encaixa nas definições técnicas e científicas das teorias sobre o caos*. Hoje em dia, muitas ideias que foram sólidas como rocha para gerações e gerações se desmancharam no ar como fumaça. *Não existem mais fórmulas precisas de como conduzir com segurança a administração de uma empresa*. (...) Tanto a vida das empresas quanto a de seus profissionais foram profundamente afetadas. Globalmente, *o foco de poder está atravessando o Oceano Pacífico em direção à China e à Índia*. Quando o potencial desses dois países for exercido totalmente vai mudar tudo de novo no mundo. (...) Essas mudanças não acontecerão do dia para a noite, mas ao longo dos próximos vinte ou trinta anos suas ondas de choque se farão sentir.

E continua:

A solução seria cada um tentar desenvolver um grau de independência tal que parecesse absurdo às gerações passadas. *Meu conselho é que cada um se considere presidente da empresa de si próprio*. Ou

*seja, gerencie sua vida como um líder empresarial que sabe que o ambiente pode mudar para pior a qualquer momento. (...) O outro lado da moeda dá conta de que existem sólidas bases científicas na constatação de que a velocidade das mudanças nos tempos atuais é muito maior do que em qualquer outro período histórico. Destruir e criar sempre foi uma lei do capitalismo, mas hoje a destruição está acelerada e não é apenas aceita, mas incentivada. Destruir uma empresa por dentro e recriá-la de modo inteiramente novo é, em muitos casos, a única saída para escapar da irrelevância. Esses processos são dolorosos, implicam acabar com postos de trabalho, exportar empregos para a Índia, o Paquistão ou para onde for mais barato mantê-los. (Revista *Veja*, 2003, grifos do autor).*

Assim, o ideal do sujeito autônomo que se constitui em uma realidade em espiral, na medida em que os fenômenos de incerteza adentram ao debate sobre as condições da realidade do sujeito, com a efetivação de teorias que defendem a lógica do mercado como base das questões educativas. Neste rol, a teoria da complexidade é retomada como base para o debate sobre a produção das ciências e da educação contemporânea, uma vez que a questão central da análise se volta para o problema desta subjetividade como fundamento de justificação das questões pedagógicas para esse contexto.

Com base na reflexão apresentada anteriormente, traçamos os seguintes objetivos da pesquisa: 1) realizar um estudo crítico sobre a concepção de educação proposta na obra de Edgar Morin e que são veiculadas na literatura educacional brasileira; 2) recuperar o contexto histórico das reformas educacionais brasileiras nos anos de 1980 e 1990 e a sua relação com o pensamento pedagógico dominante; 3) analisar a fundamentação teórica e metodológica das propostas educacionais do período, particularmente, a proposta da “complexidade” de Edgar Morin; 4) caracterizar as apropriações dos pesquisadores brasileiros que assumem essa abordagem como “o referencial teórico e epistemológico para a educação”; 5) identificar os possíveis conflitos dessa abordagem com as teorias críticas e as perspectivas históricas da educação brasileira; 6)

sistematizar a crítica em relação às questões ideológicas que perpassam a matriz do “pensamento complexo.”

Na crítica sobre os desdobramentos do capitalismo na modernidade, analisamos o contexto histórico do pós-guerra, principalmente no que se refere as das transformações ocorridas nos sistemas de produção capitalista, e cujas matrizes dessa transformação se ligam à leitura keynesiana, taylorista e fordista deste contexto. Contrapomos à essa análise a leitura crítica do pensamento moderno, ao entendemos que o problema ideológico do pensamento complexo, principalmente em relação às transformações da proposta neoliberal se desdobrou no processo de pós-reforma da educação brasileira nos anos de 1980 e 1990. Diante desse problema, indagamos sobre o sentido e os desdobramentos da produção de um “novo” referencial ideológico, político e epistemológico para a educação brasileira e latino-americana.

Nesse sentido, ao apresentarmos nossa crítica aos fundamentos da reforma educacional dos anos de 1990 além dos desdobramentos ocorridos no período em questão, com produção da pesquisa e a constituição das políticas públicas, observamos sobre essa organização teórica da educação brasileira a “importação” do colonialismo epistemológico das teorias neoconservadoras de Perrenoud, Sacristán e Morin, além do abandono da tradição crítica do pensamento educacional brasileiro.

Na medida em que é pelo conceito de crise que o autor sistematiza sua análise, apresentamos a nossa crítica sobre o seu objeto a partir da análise dos fundamentos da reforma educacional dos anos de 1990. Com a “importação” do colonialismo epistemológico das teorias neoconservadoras de Perrenoud, Sacristán e Morin, há essa deserção da tradição crítica da educação brasileira. No entanto ao analisarmos sobre os fundamentos epistemológicos da complexidade em relação à educação apresentamos as suas insuficiências e contradições para se pensar acerca dos problemas educacionais de nossa realidade (SILVA, 2012 p).

O cenário dos anos de 1990 foi de fundamental importância para os nossos estudos, em especial para compreender sobre os objetivos propostos para educação Brasileira e da América-Latina no contexto de transição dos sistemas de produção entre o capitalismo produtivo, para o capitalismo financeiro. Com as transformações da atividade produtiva, além da crise do estado de bem-estar social, a defesa por um projeto educacional voltado para a lógica do mercado ganhou força e evidência. Neste processo, e em especial com a expansão dos sistemas tecnológicos, a ascensão das redes e dos mecanismos de informação; a atividade educativa, o neo-escolanovismo, passa a se caracterizar pela lógica da subjetividade e da autonomia do sujeito. Desse modo, teorias educacionais como a da complexidade e que sistematizam a análise para questão cognitiva e da linguagem, assumiram papéis de “vanguarda” para a produção do pensamento educacional para o século XXI.

Observada essa problemática das questões educacionais do período, é fato afirmarmos que para o contexto dos anos de 1990, o campo para que a produção desses modelos pedagógicos se erigisse estava fértil devido também as transformações do cenário político, brasileiro e latino-americano. Pela lógica neoliberal, o desenvolvimento do capital humano potencializaria o processo concorrencial para a melhoria da qualidade da educação<sup>4</sup>. Nesse

---

<sup>4</sup> A concepção neoliberal legítima, portanto, o discurso ideológico de propagação da lógica capitalista na medida em que esse discurso é perpetuado, aprofundado e produzido pelas teorias educacionais contemporâneas. Por sua vez, é por meio dessas teorias que se projeta atualmente, no campo de produção do pensamento pedagógico, a análise histórica da realidade educacional brasileira. Não é, sem dúvida, que as pressuposições acerca das teorias educacionais estejam prescritas sobre os marcos ideológicos dos sistemas de produção, que engessam, dessa forma, a análise crítica da problemática histórica da educação. Nesta análise sobre o que foi proposto acerca do pensamento complexo, não só a comparamos aos eixos norteadores da lógica neoliberal, como sendo também o perpetuador de uma concepção epistemológica que se diz transformadora das teorias educacionais. Nesse sentido, os fundamentos de sua lógica congregam a ideologia excludente do capital internacional, que refuta leitura crítica dialética da história humana ao

contexto, a defesa dos quatro pilares da educação para o futuro de Delors (2003), do desenvolvimento de competências educacionais, de flexibilização dos sistemas de gestão e a aproximação com tendências que tangenciam sobre o viés neocolonialista da educação, ancorados nos ideais de subjetividade, se configurou como base para o desenvolvimento das pesquisas entendidas como instrumentos de transformação educacional. Ao passo que, ao adentrarmos nessa análise percebemos claramente o distanciamento existente entre os objetivos reais para a educação e os seus objetivos proclamados.

Nesse sentido, a análise crítica sobre problema educacional carece de entendimento acerca de sua objetividade, ou seja, a escola ainda sofre com as mazelas da precarização imposta por políticas educacionais excludentes. É justamente neste ponto que entendemos, que para a análise da teoria da complexidade como fundamento transformação pedagógica, a tese do *homo-complexus* não se sustenta uma vez que o que é determinante para a formação da natureza humana faz parte da questão ontológica de produção de sua consciência. Portanto, antes de pensarmos sobre a condição de ser do *homo-complexus*, é necessário compreendermos sobre a natureza humana a partir da constituição de totalidade produzida *na e pela* realidade concreta pelo *homo-historicus*.

A crise dos valores educacionais produzidos nos anos de 1990, esclarece o como ainda é necessário compreender os objetivos de teorias educacionais que se distanciam do problema real e concreto da educação, para trabalhar com a superficialidade de uma formação subjetiva que fragiliza a luta pela emancipação humana e social. Os fundamentos epistemológicos da obra moriniana em relação à educação e suas insuficiências explicitam as contradições para se pensar sobre os problemas educacionais de nossa realidade. Pela análise pragmática da educação complexa, o campo de produção do pensamento pedagógico se consubstancia na análise

---

legado das teorias que “necessitam” ser substituídas pelas novas linguagens tecnológicas (SILVA, 2012 p. 18).

dos paradigmas educacionais, como objeto de transformação da prática pedagógica, em detrimento da análise histórica e material dos problemas educacionais vigentes em nosso contexto (SILVA 2012). Após análise aprofundada das categorias de pesquisa, observamos que as contradições internas presentes no pensamento complexo, compreendem o eixo ideológico das teorias educacionais que legitimam a lógica excludente dos sistemas de produção atrelados aos sistemas de informação e comunicação. Constatamos também que a teoria da complexidade pode ser entendida como uma das abordagens que adentra ao rol das teorias "novidadeiras", porque é apresentada como uma abordagem que se diz "superadora" das teorias educacionais, anteriormente, desenvolvidas no contexto brasileiro. Desse modo, conforme discutiremos anteriormente, (Silva 2012b) "que na análise sobre os pesquisadores que se apoiam nesta abordagem, explicitam um paradoxo do continuísmo da leitura burguesa, liberal e dominadora presentes no discurso neoliberal".

Na crítica à teoria da complexidade observamos que o problema tratado do Giro Linguístico - *Linguist Tourn*<sup>5</sup> se baseia na análise de transformação do real se dá sob a lógica de "supressão" das metanarrativas<sup>6</sup>. É nesse sentido que defendemos a tese de que:

---

<sup>5</sup> As formas de aquisição do conhecimento são possíveis, portanto, na medida em que se liga os fundamentos da linguagem à práxis cognitiva, fato que justifica a proposta construtivista de Piaget, da autonomia do sujeito na aquisição do conhecimento. Por esse ponto de vista, o que se projeta como fundamento da relação sujeito/objeto é a de que o sujeito não está separado do objeto, ao passo que, não é a realidade que determina os objetivos do conhecer. Os fenômenos são captados pelos órgãos sensoriais que o interpretam e os transformam em realidade objetiva. A recuperação do campo linguístico no interior do pensamento complexo torna-se questão *sine qua non* devido à necessidade de se articular o princípio fenomênico com as formas de organização do pensamento. Essa forma de articulação justifica a defesa moriniana, de se pensar a auto-organização como princípio norteador da dialógica iniciada na relação do espírito-cérebro (SILVA 2012, p 57).

<sup>6</sup> Com o desenvolvimento da indústria da informação após os anos de 1950, o que Lyotard (2000) denominou de sociedade pós-industrial, a supressão das metanarrativas tornou-se questão evidente para a propositura de uma "nova" concepção de ciência que valoriza a informação como mercadoria, que deve ser

se o Materialismo Histórico não “responde” às questões emergências desse tempo é porque o que se mantém como força motriz da realidade se justapõe ao estado de manutenção dos sistemas de produção do capitalismo sóciometabólico. Com a propagação dos discursos reformadores da crítica, e que se dizem “questionadores” da condição humana, apresentam-se as novas formas de produção do pensamento. É nesse sentido que a complexidade se identifica com os pressupostos do capitalismo ao se apropriar dos fundamentos da dialética, para inserí-la no discurso da dialógica como forma de propagação da chamada democracia cognitiva. A dialógica moriniana sustenta-se sobre a dialética marxiana, não avança sobre os principais pontos dela e não seria diferente, até porque o princípio da dialógica nada mais é do que a sustentação ideológica do acontecimento como causa primeira da transformação social. Não há, nesse sentido, nada de inovador na complexidade; ela se sustenta sobre as matrizes da ciência moderna, porém diz negá-las para se apresentar como vanguarda na reflexão dos fenômenos sociais. Dessa forma, enquanto houver a exploração da classe trabalhadora, questão que é encoberta no seu discurso, a crítica marxista é a que nos auxiliará na reflexão e na análise acerca das questões ideológicas que se sustentam no interior desses discursos (SILVA, 2012 p. 53-54).

Além da sustentação desta crítica destacamos também a preocupação sobre a produção pensamento das ciências humanas, no que se refere ao entendimento das relações sócio-culturais. A minimização da análise antropológica sobre as condições da vida humana, ancorada apenas nas bases da ciência da natureza fragiliza a reflexão sobre o problema ontológico da formação da consciência histórica dos sujeitos. Essa questão nos coloca diante do embate entre a análise fenomenológica e a dialética materialista sobre a condição real do sujeito.

---

vendida em quantidade (*bits*) e a teoria dos sistemas, que passa a fazer parte da crítica à visão epistemológica da ciência. Em tese, o que passa a ser a matriz teórica do campo sistêmico está atravessado pela ideia de que todo conhecimento precisa estar interligado aos canais da informação, na medida em que a propagação da cultura é parte de uma cultura planetária (SILVA, 2012 p. 26).

Dentre as questões polemizadoras e contraditórias da engenharia social que compõe o pensamento complexo, além da problematização histórica, a que melhor esclarece sobre essas, diz respeito à análise das Ciências Humanas, principalmente no que é referente ao problema da história, da sociologia e da filosofia. Na medida em que a análise acerca dos acontecimentos é feita apenas pela leitura do Presente, ou seja, o fenômeno é o fator determinante da produção histórica, a suposta ideia do fim da história se cristaliza como questão ad hoc. No entanto, na medida em que se retira o chão da história, locus pelo qual os seres humanos produzem sua consciência de classe, tanto em sua dimensão física como biológica, para se pensar apenas nas questões físicas e biológicas de constituição da realidade. A ideologia complexista sucumbe os referenciais do marxismo, para produzir uma teoria vazia de significado no que tange a reflexão do nosso contexto social (SILVA, 2012b p. 112).

Sobre essa análise é que buscamos compreender os pilares de sustentação e os pressupostos teóricos desta teoria, além de sua implicação na produção do pensamento educacional brasileiro e latino-americano, ao observarmos o universo da pesquisa além da condição concreta da escola no Brasil, é perceptível compreender as contradições internas presentes na proposta moriniana. Ao adentrarmos a análise sobre o problema estrutural acerca do sócio-metabolismo do capitalismo, cuja proposta está em pensar na legitimação da lógica excludente da atividade produtiva, com a financeirização do sistema econômico, ficou evidente a materialização dos discursos sobre a necessidade de inovação da atividade educativa<sup>7</sup>. É justamente à luz desses discursos que a

---

<sup>7</sup> [...] no que é referente à metodologia, a proposta de inserção dos sistemas de informação à educação é justificado pelo fato de que o processo de democratização do ensino pode conduzir transformação dos sistemas educacionais rumo à sociedade do conhecimento<sup>3</sup>. Esse processo de democratização amplia o discurso da redução do trabalho humano com o advento das chamadas tecnologias da informação e comunicação (TIC) à produção. A inserção dos sistemas tecnológicos na educação “responderia” as necessidades transformação da força produtiva e levaria uma parcela significativa da população para o processo de marginalização dos sistemas da produção (SILVA, 2012 p 101).



proposta da complexidade ganha evidência no debate sobre os sistemas educacionais e a crítica de Freitas (2007), analisada anteriormente, nos auxilia trazer luz sobre os desafios necessários de serem enfrentados.

O primeiro desafio se refere a defesa da autonomia do sujeito, no processo de construção do conhecimento e das bases da sua aprendizagem. Desse modo, na atualidade a defesa do autoditatismo retorna com uma nova característica proposta pela ideia de pensar o projeto de vida da juventude, que significa, retirar do Estado a sua responsabilidade sobre a produção das políticas educacionais para a promoção social. As discussões orquestradas na década de 1990, ressurgiram como fênix, na proposta da reforma educacional da educação básica atual<sup>8</sup>. As categorias que sustentam a tese dos pressupostos do mercado recolocam na pauta sobre o debate da educação, o problema da empregabilidade e construção objetiva dos chamados “novos protagonistas” da produção. Desse modo, ao limitar a educação aos fundamentos do mercado, o sujeito assume a responsabilidade sobre a construção dos saberes necessários para sua sobrevivência. Em linhas gerais, a defesa do empreendedorismo, da subjetivação da atividade produtiva assumem a característica de uma realidade em que as relações humanas são reduzidas efetivamente à ideia do Eu personalizado à ética do capitalismo de resultados, ou seja, na individuação do sujeito às condições materiais dadas. Sobre essa análise como vimos, segundo Silva (2012b p 111),

---

<sup>8</sup> Os anos 1990 ficaram marcados, nesse sentido, pelos processos de desmobilização dos movimentos sociais, pelo enfraquecimento da lutas políticas em favor de uma educação pública, cujo objetivo era pensar a identidade histórica dos sujeitos envolvidos nas causas sociais<sup>8</sup>. Nesta situação, as teorias que se colocaram contrárias ao projeto neoliberal, em especial a “histórico-crítica”, e viram seus espaços de atuação serem minimizados por tendências que se dizem superadoras das formas de “barbárie, dogmatismo e atraso educacional” presentes em nossa realidade. Em suma, a defesa das abordagens pós-modernas descaracteriza o fundamento político que envolve a questão educativa brasileira, porque estão diretamente interligadas à cultura do modismo (SILVA, 2012 p 101-102).

esse discurso, originário das concepções liberais organizadas no pós-guerra que, devida à necessidade de ampliação da produção via, pela atividade do consumo, a possibilidade de organização da chamada sociedade da prosperidade que, nesse período, fora considerada a *Era do Ouro* da sociedade capitalista. Assim, na medida em que se subverte a leitura política da problemática social, para a lógica dos processos de produtivos, somente o problema social passa a ser uma questão do Estado, já que estamos a falar do Estado burguês, e foi justamente sobre essa análise, que se erigiu o princípio do keynesianismo, cuja perspectiva se fundamentou na manutenção da ordem burguesa, porém, com a seguridade do capital social.

Dentre os problemas levantados na análise do segundo desafio, percebemos que os discursos reformadores da educação, sempre levaram e consideração a necessidade de inovação da educação dada as necessidades e as exigências dos sistemas produtivos. Foi sobre essa condição que teorias como: das competências; da constituição dos pilares da educação para o século XXI; de reestruturação das políticas educacionais; da sociedade do conhecimento; da teoria do capital humano e da complexidade, assumiram papel de vanguarda na constituição dos saberes educacionais desse tempo.

O terceiro desafio se deu a partir da revisão bibliográfica sobre o objeto investigado, do levantamento de grupos de pesquisa que tematizam e propagam sobre a matriz epistemológica da complexidade, é que chegamos a crítica sobre seus fundamentos além de sua implicação na produção da pesquisa educacional no Brasil e na América Latina. Em nossa análise:

Com o advento das ciências tecnológicas e da informação, questão analisada por Lyotard (2000), os fundamentos teóricos da pós-modernidade se caracterizam pela suposta reorganização das ciências, no que tange a organização do real com base nos sistemas de informação. Nesse sentido, a linguagem deixa de ser parte da produção histórica da humanidade, principalmente para o que pesa

na formação do ser social, para se tornar o principal mecanismo de propagação da hegemonia do capital, assim como, o problema social deixa de ser um *problema de classe* como comenta Mészáros (2004), para ser um problema das transformações sócio-metabólicas do capitalismo. A complexidade reveste-se desse discurso para pensar a chamada *engenharia social* e é por essa questão que os discursos acerca das ciências naturais são incorporados em seu interior, justamente pela necessidade de manutenção dos sistemas de produção (SILVA, 2012b p 112).

Para comprovação dos dados obtidos, buscamos analisar sobre os impactos que as teorias educacionais têm no contexto educativo brasileiro. Observamos, Reis e Silva (2015), a produção do material didático em História e Literatura do Ensino Fundamental, do município de Mariana-MG e sua discussão acerca da temática da relação étnico-racial a luz dos discursos reformadores das teorias educacionais e observamos a contradição interna entre a produção do material e a filiação ao referencial de análise sobre o tema<sup>9</sup>. Por essa reflexão constatamos o problema fundamental da complexidade, de que:

Os modismos que, na atualidade, se apresentam à atividade da pesquisa acentuam a propagação ideológica dos discursos excludentes que se materializam na realidade da escola: a proposta de formação professor reflexivo, a flexibilização dos conteúdos disciplinares, o discurso da transversalidade, a ideia da autonomia do sujeito em relação à sua formação, a descentralização do organograma escolar, a quebra da concepção educativa para a concepção instrucional dos conteúdos disciplinares, a ideia de *construção* do conhecimento e formação das competências, a leitura transdisciplinar e complexa da educação, enfim, de um emaranhado de conceitos, que adentram ao universo escolar que, por um lado, não alteram as condições materiais e objetivas em que essa se

---

<sup>9</sup> Cf em REIS, Luis C. D. dos e SILVA, Marcelo D. da A formação étnico-racial nas escolas públicas de Mariana-MG: os ecos da lei 10.639/03 Novas Edições Acadêmicas, São Paulo 2015.

encontra. Por outro lado, entendemos que uma prática educacional transformadora do real, não se limita apenas à leitura paradigmática da atividade pedagógica, mas, procura como nos ensina Saviani (1980), compreender os matizes em que se assentam os problemas educacionais. Uma leitura crítica da educação deve buscar compreender a raiz dos problemas que fazem parte de seu contexto para que, posteriormente, o objeto da análise seja visto de maneira rigorosa e a partir de sua totalidade (SILVA, 2012b p 114).

Aos sustentarmos a defesa do materialismo histórico sobre os pressupostos ideológicos da teoria da complexidade, avançamos no debate sobre as condições reais da educação brasileira. É neste ponto que observamos as contradições internas da complexidade, quando esta sistematiza a discussão educacional sobre os pressupostos da física e da biologia. Ou seja, no debate sobre a produção do saber científico a dialética é descaracterizada e a análise dos sistemas físicos e biológicos são entendidos como base constituidora da ciência e da chamada hominização. Sem a problematização dos eixos matriciais das ciências humanas na produção do pensamento a leitura complexista, não se sustenta para pensarmos nas condições reais da educação, na medida em que a lógica presente nos sistemas de produção reduz a condição humana aos instrumentais da cibernética.

### **Implicações da teoria na atualidade: as categorias**

Após apresentação dos pontos fundamentais da pesquisa entendemos ser importante, analisar sobre os desdobramentos do pensamento complexo na atualidade. Para análise da questão, buscaremos discorrer, a luz da crítica filosófica, sobre quatro categorias fundamentais que auxiliarão na crítica acerca da base conceitual da complexidade; as categorias são: 1) O retrocesso aos fundamentos da educação neoliberal e o processo de reforma da educação básica; 2) Da leitura minimalista da educação à valoração da pragmática educativa; 3) A crise do sujeito e a deterioração da

educação para a diversidade; e 4) O mito da educação do futuro para a compreensão da concretude sobre a educação no Brasil e na América-Latina.

### **Os fundamentos da educação neoliberal**

Retornarmos à análise sobre a educação nos anos de 1990 foi importante para discussão acerca da proposta, segundo os estudos de Saviani (2007), do neo-escolanovismo<sup>10</sup>. Esta concepção trouxe à baila os princípios da chamada flexibilização dos sistemas de ensino. A justificativa para implantação desse modelo educativo para o período em questão, fora o da transformação dos sistemas de produção e mercantilização dos sistemas financeiro, ou seja, com a mudança nos métodos e processos de organização do trabalho, há a necessidade de readequação da educação para essa nova realidade.

Pela lógica de financeirização da produção se evidenciou um novo cenário para o debate acerca das políticas educacionais. Com a defesa do Estado mínimo, da sua desresponsabilização sobre a construção dos projetos pedagógicos, da descentralização dos sistemas de organização e gestão; o debate acerca da educação se cristalizou sobre a tese da teoria do capital humano. Grosso modo, a lógica concorrencial dos sistemas educativos, justificaria o processo da meritocracia e democratização do acesso aos conteúdos disciplinares.

---

<sup>10</sup> Por inspiração do neo-escolanovismo, delinear-se as bases pedagógicas das novas idéias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente o Brasil, como as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990. Tais práticas se manifestam com características light, espalhando-se por diferentes espaços, desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não-governamentais, entidades religiosas e sindicais, acadêmicas e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem a gosto do clima pósmoderno. (Saviani, 2007, p. 431)

Nesta nova configuração sobre os valores educacionais, a propagação de teorias que se identificam com o modelo em questão se cristalizou. A teoria da complexidade é uma das quais o viés do encanamento e ressignificação dos valores educativos se consubstanciaria.

A concepção neoliberal legítima, portanto, o discurso ideológico de propagação da lógica capitalista na medida em que esse discurso é perpetuado, aprofundado e produzido pelas teorias educacionais contemporâneas. Por sua vez, é por meio dessas teorias que se projeta atualmente, no campo de produção do pensamento pedagógico, a análise histórica da realidade educacional brasileira. Não é, sem dúvida, que as pressuposições acerca das teorias educacionais estejam prescritas sobre os marcos ideológicos dos sistemas de produção, que engessam, dessa forma, a análise crítica da problemática histórica da educação. Nesta análise sobre o que foi proposto acerca do pensamento complexo, não só a comparamos aos eixos norteadores da lógica neoliberal, como sendo também o perpetuador de uma concepção epistemológica que se diz transformadora das teorias educacionais. Nesse sentido, os fundamentos de sua lógica congregam a ideologia excludente do capital internacional, que refuta a leitura crítica dialética da história humana ao legado das teorias que “necessitam” ser substituídas pelas novas linguagens tecnológicas (SILVA, 2012 p. 18).

À luz desta concepção pedagógica assistimos nos anos de 1990 a constituição de políticas públicas que legitimaram o processo de sucateamento e deterioração da educação pública. A defesa do ideal da escola ressignificada não significou, de fato, a transformação da educação para a população mais pobre, pelo contrário a excluiu ainda mais esta do seu direito à educação. Por outro lado, a defesa em se pensar a transversalidade, sobre os conteúdos disciplinares em especial com a criação dos parâmetros curriculares nacionais - PCN's<sup>11</sup>, como base para a chamada

---

<sup>11</sup> Ao restabelecer-se uma tendência instrumental ingênua, o campo desarticulou-se e voltou-se para metodologias de ensino específicas e suas formas estritas de ensinar

formação holística do sujeito não surtiu os efeitos necessários e, ao contrário, precarização do trabalho docente que se caracterizou de forma significativa na defesa neoliberal da educação de caráter produtivista.

Nesse sentido, as teorias educacionais que se configuram pela lógica dos pós-modernismos ramificaram, dado seu caráter “inovador”, para a construção de políticas educacionais e do pensamento pedagógico, brasileiro e latino-americano. Parte das teorias em questão efetivam a proposta das políticas promovidas pelos organismos internacionais. A teoria da complexidade agrega o amontoado de propostas que versam sobre uma proposta de educação pensada “ao longo de toda vida” e cujos fundamentos se voltam para a defesa do direito de aprendizagem, uma vez que o entendimento dado é o de que o sujeito é o protagonista principal na construção do saber.

Muitas das questões aqui levantadas e que reacendem o debate epistemológico acerca das teorias educacionais, que se cristalizaram no processo de reforma da educação básica atual. A proposta da BNCC evidencia os fundamentos da concepção pedagógica ancorada no debate das competências e na construção subjetiva do chamado protagonismo jovem. Segundo Basílio e Silva (2020, p 7):

O debate da BNCC perpassa pelo mesmo objetivo, uma vez que seus vasos comunicadores se alinham ao discurso das instâncias Internacionais, em especial o Banco Mundial, para educação para o futuro. Ou seja, o debate da teoria do *aprender a aprender*, pilar essencial da concepção de Jacques Delors (2003) para uma educação para o século XXI, recoloca no centro do debate curricular a temática da “Competência” como questão chave da política educacional contemporânea.

---

para atender a parâmetros curriculares. Os sistemas de ensino viram-se às voltas com uma verdadeira avalanche de processos externos de avaliação e credenciamento. A filosofia do controle como arma para gerar competência e qualidade tomou conta da maioria das políticas públicas conduzidas. No plano federal, assistimos, desalentados, à manutenção destas teses ainda hoje (Freitas 2007, p 148).

Com o avanço das tecnologias e ampliação dos mecanismos de informação e comunicação, as teses do protagonismo e da autonomia do sujeito na aquisição do conhecimento se configuram na estruturação dos objetivos educacionais para esse tempo. Embora os desdobramentos da pesquisa tencionem para fato de que a resignificação dos espaços escolares seja o caminho para as transformações educacionais, a partir dos fundamentos da linguagem, a materialidade ainda explicita as contradições reais entre o conceito e a realidade. Desse modo, podemos afirmar que as questões epistemológicas do pensamento complexo, não se sustentam para uma análise clara das questões educacionais atuais.

Portanto, a reforma educacional proposta para esse tempo carrega consigo os ditames da exclusão educacional da população mais pobre. Por mais que se fale em diversidade, protagonismo jovem, educação para a sustentabilidade, auto-organização pedagógica, resignificação dos sujeitos da escola, incorporação dos sistemas tecnológicos na educação, teoria sistêmica e demais questões relacionadas ao pensamento complexo, o problema da condição humana atrelada as forças produtivas que a exploram ainda será o foco central da pesquisa e do debate acerca das teorias pedagógicas.

### **Da leitura minimalista da educação: o pragmatismo**

Na obra “Escola e Democracia”, Saviani (2001) nos chama atenção para duas teses fundamentais a saber: a primeira que diz respeito aos processos de democratização da atividade escolar; e segunda sobre os fundamentos da teoria da curvatura da vara. Em nossa reflexão analisaremos sobre a primeira, uma vez que, por intermédio da crítica do autor, nos auxiliará na crítica acerca da questão do minimalismo das diretrizes educacionais e curriculares que se materializa na atualidade da escola.

Em sua crítica Saviani (2001) analisa o processo de democratização da atividade escolar no qual apresenta o argumento de que: quando a escola objetivou trabalhar a prática



pedagógica, mais democrática ela foi; enquanto o seu contrário, ou seja, quando mais a escola objetivou em apenas falar sobre a democracia, menos democrática ela foi. Grosso modo, as concepções escolares constituídas a partir da história da educação brasileira, revelam o processo de distanciamento entre a teoria e a prática pedagógica e que, ao mesmo tempo, revelam o problema da exclusão social. Com base nos fundamentos e princípio da escola unitária gramsciana, Saviani (2001) reconhece a práxis pedagógica, como princípio educativo fundamental de construção dos pilares da transformação social.

Nesse sentido, apontamos para o fato de que quanto mais acesso aos conteúdos da ciência e da educação, maior será a probabilidade dos sujeitos em compreender as engrenagens que se constituem para a organização da cultura, da sociedade e do próprio desenvolvimento do capital. Por outro lado, a diminuição do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, tende em ampliar o fosso das desigualdades educacionais em nossa realidade. Agora, no que se refere aos eixos estruturais dos sistemas reformadores da educação nacional Silva (2012 p. 107), chama a atenção para o seguinte fato:

[...] essa modelagem da reforma engendrada pelo discurso neoliberal, cuja ideia fora pensar na educação atrelada às exigências do mercado, é que fez emergir os discursos da competência, das reformas e da complexidade como “instâncias mediadoras” do projeto educacional brasileiro. É por esse motivo que os chamados paradigmas emergentes da educação contemporânea tomam corpo na produção da pesquisa da educação, cuja matriz se assenta na análise pragmática das ciências naturais. A edificação desse discurso suplanta a tese de negação das teorias para que sejam superadas no que diz respeito à fundamentação pragmática dos discursos reformadores da educação e dos sistemas de produção.

Ao analisarmos sobre o processo da democratização da práxis educativa temos clareza sobre os desafios, tanto para a produção da pesquisa, como para a realidade escolar brasileira e latino-

americana, da crítica as teorias que se projetam para o debate educacional. A proposta de subjetivação da aprendizagem explicita os problemas necessários a serem enfrentados. Ou seja, a defesa em se falar sobre a democratização da aprendizagem tem engessado fortemente a análise crítica sobre as condições reais da escola. Grosso modo, ao questionar os processos de “barbárie” da educação moderna, Morin defende a tese dos processos auto-organizadores como ferramentas necessárias de mudança da atividade pedagógica. Ou seja, se recola no centro do debate a responsabilidade do sujeito em construir os eixos de sua formação.

A lógica interna da teoria da complexidade se projeta, nesse sentido, pela defesa da religação dos saberes, assim, a discussão sobre os conteúdos pedagógicos suplanta a defesa dos fundamentos da teoria sistêmica<sup>12</sup>. Desse modo, o que se projetou como base da produção pedagógica foi justamente o da diminuição dos conteúdos escolares dada a defesa do protagonismo como objeto de construção dos pilares educacionais. Sobre essa fundamentação, a crítica à teoria em detrimento da prática pedagógica, assume as características que se sustentam sobre os fundamentos da complexidade e é por esse ponto que se suplanta a proposta de reforma dos sistemas educativos.

---

<sup>12</sup> A teoria sistêmica e a cibernética são, nesse sentido, os pontos pelos quais se legitimam os aspectos centrais de constituição da teoria holográfica da realidade. Na educação, serão esses os termos que adentrarão a questão transdisciplinar, principalmente para se pensar a reforma dos fundamentos metodológicos que norteiam a prática educativa, para uma concepção estritamente holística da atividade pedagógica. (sic.) Do ponto de vista lógico, o objeto de análise de uma teoria sistêmica se dá pela contraposição aos fundamentos do cartesianismo e da dialética; se para a teoria sistêmica a proposta está em pensar a produção do conhecimento e da ciência a partir da concepção auto-organizadora (“sistema aberto”), nas análises cartesiana e dialética, por fazerem parte da produção do saber científico (“sistema fechado”) estas “estariam fadadas” ao determinismo da lógica formal, da hiperespecialização do conhecimento e da “visão” “dogmática” do contexto sócio-histórico. A ciência moderna foi estruturada nos padrões da racionalidade crítica. Para a complexidade, pelo contrário, é “necessário” suprimi-la enquanto fundamento da investigação (SILVA, 2012 p. 25).

Pela questão analisada, a configuração política pensada para educação se assenta aos princípios do pragmatismo e por sua vez deserção da discussão teórica da problemática educativa. É nesse ponto que a questão democrática da práxis pedagógica perde seu objetivo principal, fato que explicita os problemas que perpassam a realidade educacional. Em defesa do pragmatismo pedagógico, da subjetivação do fazer educativo, a chamada teoria do *aprender a aprender*, da diminuição dos componentes curriculares e da responsabilização do sujeito ao processo da aprendizagem; as teorias educacionais se cristalizam como alicerces da transformação educacional, para os chamados novos tempos.

É fato, portanto, que a utilização dos recursos tecnológicos como instrumentos da atividade pedagógica seja fundamental. O problema está em transformar esse instrumento em substituto para a produção do pensamento crítico, a proposta do auto-ditatismo se converge na tese de que a concepção escolar a qual conhecemos não se sustenta para esse novo contexto. É por essa razão que aprendemos com Gramsci (2011) que a produção da cultura e da ciência está perpassada pela escolarização das massas, cujo objetivo é a construção do seu bloco histórico. Em um contexto em que vivenciamos a diminuição dos valores da educação humanista para uma concepção utilitária, torna perceptível o fato que é necessário o aprofundamento do estudo sobre as teorias pedagógicas, que se projetam como vanguarda da produção da educação para que possamos analisar suas contradições interna, além das questões ideológicas que perpassam pelos seus objetivos.

### **Da crise do sujeito à ideologia da diversidade**

Em estudo recente Silva e Quirino (2020), apontaram para as contradições existentes entre o discurso real e o discurso proclamado das teorias neocolonialistas acerca da questão da

diversidade<sup>13</sup>. Grosso modo, defender a proposta da diversidade no contexto do pensamento complexo, não significa compreender os problemas estruturais existentes na realidade das chamadas minorias populacionais. O discurso do diverso é revestido da capa de que as questões globais e planetárias legitimam o problema de uma educação transformadora que necessita considerar os problemas dentro da lógica global. Assim, segundo a proposta da complexidade, ao analisar sobre o processo de crise do sujeito, trabalhar sobre os fundamentos da linguagem é possível avançar sobre os processos de barbárie da civilização moderna.

Neste ponto, a proposta da incerteza<sup>14</sup> assume a característica de explicação de formação da consciência objetiva dos sujeitos. Ou seja, a discussão aqui está perpassada pela ideia de que as produções históricas não se caracterizam como base de entendimento sobre a formação da identidade humana. Inferimos esta questão porque o problema da educação se perde em fundamentação, na medida em que ao sujeito é dada a ideologia de que, a construção de sua condição humana está vinculada única e exclusivamente aos fundamentos das ciências naturais e dos

---

<sup>13</sup> Neste rol de teorias que versam sobre o debate educacional colocamos em evidência o paradigma emergente da complexidade de Edgar Morin, objeto de nosso estudo, (Silva 2012), no qual trataremos da temática em questão, ou seja, o problema da diversidade no tocante a produção dos manuais didáticos, ainda se ancora na concepção reducionista da vida humana atrelada à realidade do trabalho. Em nosso caso, a condição da negritude ainda se assenta nos eixos da escravidão. No contexto da crítica das ciências da educação, o viés ideológico do pensamento complexo, retorna ao centro da discussão educativa como fundamento das transformações políticas desse tempo. Isso significa dizer que, toda forma de compreensão da educação estaria ligada às formas de constituição dos paradigmas, segundo Kuhn (2011), fato que poderia levar à transformação das relações sociais, políticas e culturais (SILVA e QUIRINO, 2020 p. 155).

<sup>14</sup> A ideia de incerteza propiciaria, então, a formalidade do processo histórico de organização da vida dos sujeitos. O que se infere deste fato, é que a realidade material deixaria de ser o cimento histórico de produção do real na medida em que as questões objetivas da ciência “são” compreendidas pelos seus “epifenômenos”. Para a complexidade, nesse sentido, são os fenômenos os fatores determinantes da produção do conhecimento e da própria ciência (SILVA 2012, p 147 - 148).

princípios constitutivos da física legitimados a partir da 2ª lei da termodinâmica.

Nesse sentido, a importância em analisar essa questão se justifica devido o fato de que na produção da pesquisa e em especial as políticas em educação, a discussão da diversidade adentra a crítica acerca das questões educacionais ao longo de toda vida, ou seja, as exigências que se fazem presentes na contemporaneidade, de modo objetivo as exigências do mercado, refletem na forma de conceber a subjetividade como fundamento da educação atual. Desse modo, a preparação do sujeito para os desafios do mundo do trabalho reacende a questão sobre que sujeito estamos a analisar? Na produção dos manuais didáticos segundo Silva e Quirino (2020) fica evidente o distanciamento entre a realidade concreta e as questões ideológicas que perpassam a questão da didática. O discurso da diversidade ainda carrega em si os traços evidentes da cultura histórica da segregação e apagamento das populações indígena e africana.

Analisar sobre o problema da subjetividade para educação sem a sua articulação com a materialidade histórica, explicita as insuficiências do pensamento complexo para tratar do problema de produção da ciência educativa.

As insuficiências dessa reflexão deixam claras as intenções desse modelo educativo, no que é referente à realidade brasileira; quanto mais se caminha para dentro das questões complexas, mais percebemos que a escola está longe de promover a justiça social. Unir os saberes não significa promover um novo olhar sobre os problemas materiais que afetam a problemática educacional de nosso tempo. A “nova transdisciplinaridade” é parte também da proposta ideológica elencada na reflexão acerca dos sete saberes o que justifica toda proposta de se pensar o aprender a aprender como forma de reconstrução do conhecimento. Na tônica moriniana, os sete saberes também estão ligados aos princípios da auto-organização, como forma de pensar em uma escola e uma educação nova (SILVA, 2012 p. 179).

Em uma realidade cujas transformações ocorrem de forma rápida, dada a própria dinâmica do capitalismo e a reestruturação da produção, a questão da diversidade é fator fundamental em nossa crítica, uma vez que esta carrega em si as contradições da própria construção histórica da identidade humana. Na atualidade vivenciamos sobre a égide da flexibilização sobre a forma de aquisição dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Essa mesma flexibilização torna o processo da aprendizagem algo estranho ao próprio sujeito. Nesta análise é que podemos compreender a concepção de ensino light, que Saviani (2007) explicitou sobre as teorias neocolonialistas. Embora percebamos a crise que se assenta a realidade educacional brasileira e latino-americana, há quem defenda essa concepção pedagógica como necessária na compreensão das questões educacionais contemporâneas.

Por outro lado, ao analisarmos sobre o avançar das teorias educacionais para dentro da realidade educativa brasileira e latino-americana é perceptível compreender os problemas estruturais e ideológicos da educação. A condição subjetiva ainda está distante de ser compreendida a luz dos determinismos históricos que carregam em si a lógica dos processos de exclusão existentes na realidade escolar. Pensar no sujeito, nesse sentido, como o protagonista de sua formação, significa não compreender sobre as condições materiais presentes na realidade das escolas, isso explicita claramente como a problemática do negro e do índio ainda é negligenciada no debate pedagógico atual. Assim, fica claro que, a análise sobre a subjetividade não pode estar desatrelada da análise sobre a dinâmica do capital e é no centro desta discussão que suplantamos nossa crítica aos fundamentos do pensamento complexo e as suas principais categorias, que se proclamam anunciadoras da transformação educacional de nosso tempo.

## Os desafios da educação: o mito educação do futuro

[...] se os objetivos da educação complexa se centram na possibilidade de pensar a formação de uma consciência “para” o futuro, esse modelo educativo deixa nítido em suas entrelinhas a quem se destina essa educação. A proposta de uma educação do futuro, ao questionar sobre as formas orgânicas de produção da ciência, esta mesma proposta tergiversou sobre o fator essencial, que determina a estrutura sociopolítica da realidade, a organização das forças produtivas do capitalismo. Um modelo educativo que não discute claramente sobre as questões ideológicas que determinam a formação da classe, evidencia em suas características quais são os fatores dominantes que nutrem as suas perspectivas. A cultura do mundo, no contexto atual, sedimenta-se na cultura do mercado. Assim, se a cultura planetária para a formação da sociedade mundo é perpassada por essa hipótese, a proposta de futuro da educação é condizente com leitura mercadológica do sistema educacional (SILVA 2012 p 189).

Nossa análise acerca da educação do futuro se baseou em duas obras de Morin sobre o tema, que foram: 1) Os sete saberes para a educação do futuro; e 2) Religação dos Saberes: o desafio do século XXI. As obras em questão, traduzem fortemente os principais pontos do pensamento do autor para se pensar sobre os objetivos da educação<sup>15</sup>. Grosso modo, a educação do futuro se projeta como base das teses de Delors sobre os denominados quatro pilares da

---

<sup>15</sup> É a complexidade (a cadeia produtiva/destrutiva das ações mútuas das partes sobre o todo e do todo sobre as partes) que apresenta o problema. Necessitamos desde então, conceber a insustentável complexidade do mundo no sentido de que é preciso considerar a um só tempo a unidade e a diversidade do processo planetário, suas complementaridades e ao mesmo tempo que seus antagonismos. O planeta não é um sistema global, mas um turbilhão em movimento, desprovido de centro organizador. O planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo, não abstrato, mas consciente da unidade diversidade da condição humana; um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo. Educar para esse pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar na era planetária para a identidade e a consciência terrenas”. (Morin, 2003, p. 65)

educação, uma vez que a proposta deste modelo pedagógico leva em conta a defesa da proposta do *aprender a aprender*, da autonomia do sujeito para construção de seus valores educativos e do chamado direito à aprendizagem em detrimento do direito à educação. Na epígrafe que iniciamos essa análise destacamos os fundamentos em questão, dada a necessidade de pensar no ideal educativo a luz das mudanças de paradigmas sustentados sobre os fundamentos da produção e do mercado.

Para o contexto educacional latino-americano e brasileiro a problemática da educação do futuro não justificou a mudança de paradigma no que diz respeito à produção do conhecimento. O processo de ressignificação dos saberes educativos, da chamada ecologia da ação, não se sustentou para realidade escolar de áreas mais vulneráveis; o processo de exclusão e evasão da população reflete o problema educacional que estes enfrentam cotidianamente. Grosso modo, se houve mudança de paradigmas, esta não refletiu para realidade da juventude pobre, negra, indígena e trabalhadora; ou seja, o tema da redefinição do papel subjetividade engessou o debate ontológico de constituição da consciência social dos seres humanos.

É fato que o processo de digitalização dos sistemas de comunicação, trouxe para dentro do contexto social novas formas de conceber a produção do conhecimento e a maneira de compreender a realidade. Essas mudanças, explicitam as transformações do capital no contexto da globalização dos sistemas econômicos e da realidade social. A defesa da ressignificação dos saberes escolares é, nesse sentido, atravessada por essa ideologia na medida em que os processos de transformação avançam sobre o contexto social, e não seria diferente para a realidade escolar. Nesse ponto, a retomada das teses neo-constructivistas avança para o centro do debate pedagógico contemporâneo.

É justamente sobre o princípio de defesa da subjetividade perdida que a discussão dos sete saberes se assenta, e é por ela que o girada linguística assume a categoria chave de reconstrução das teorias pedagógicas. Esta reconstrução assume as características de



um novo método para a produção do saber que estão atrelados ao conceito moriniano da auto-eco-organização, dos saberes científicos. É aqui que entendemos o mito da educação do futuro, como a teoria que não se constituiu como vanguarda uma vez que os sujeitos da produção do saber ainda sofrem com as mazelas de uma concepção educacional que exclui, ao invés de incluir, do processo de aprendizagem e produção do conhecimento.

Neste tempo ao qual vivemos sobre o processo de veiculação da informação e de transformação tecnológica, um dos mecanismos que ganha força nas condições de vida dos seres humanos, se traduz na organização das chamadas aldeias globais. É, portanto, na defesa da cibercultura, por exemplo, que se incorporam os modelos de análise sobre os novos processos de organização social. Esta leitura ganha legitimidade na reflexão acerca das chamadas cibersociedades, que assumem a características da chamada sociedade do conhecimento que se consubstancia num dos principais fetiches da cultura juvenil. Contudo, o homem que busca pela perspectiva da complexidade, a compreensão sobre a unidade da cultura, e diz ser “cidadão da consciência terrena”, já se encontra em total processo de alienação. Infere-se dessa questão que a liberdade de acesso à informação via os mecanismos da virtualidade e da tecnologia “auxiliam” no processo de transformação das questões sociais, políticas, econômicas, culturais, etc, concernente a realidade de todos os seres humanos (SILVA 2012p 189).

Muitas questões apontadas nesta análise são perceptíveis à realidade atual: a proposta de constituição dos sistemas de vigilância do trabalho docente, de redefinição dos processos educacionais via mecanismos de comunicação, o avanço da educação a distância e da “uberização” da atividade pedagógica; explicitam essa problemática de uma educação cujo futuro ainda se encontra distante dos que vivenciam o presente no contexto das escolas brasileiras e latino-americanas.

## Considerações finais

Pelas questões aqui levantadas e pelos desafios enfrentados em nosso contexto é possível inferir, em função das condições reais da escola brasileira e latino-americana, que a complexidade se apresenta na contramão das necessidades educacionais de jovens e crianças. Desse modo, para que uma abordagem se torne "superadora" dos problemas educacionais de nosso tempo, é preciso que esta tenha como principal objetivo a crítica à ideologia da educação burguesa, no sentido de conduzir a massa para além dos sistemas dominadores do capitalismo de caráter neoliberal.

A evidência do processo de deterioração da atividade educativa está presente no contexto atual; a crise instaurada com a pandemia da COVID-19 expôs de maneira categórica o fosso da desigualdade educacional em nossa realidade. A problemática em se pensar nos paradigmas educacionais para as necessidades desse século esbarraram no problema da materialidade histórica que ainda persiste para maioria da população brasileira e latino-americana no que se refere a sua educação. Ou seja, o debate das teorias educacionais que se projetaram nos anos de 1990, como anunciadoras das questões educacionais não configuraram, de fato, na transformação necessária para essa população.

Pelo dado apresentado não significa dizer que não houve avanços, porém, esses avanços não representaram a transformação necessária para as camadas mais pobres da população e, pelo contrário, assistimos os retrocessos sobre as necessidades educacionais. Todavia, a tônica de uma educação para o futuro, cujos fundamentos da cibernética, da incerteza, da auto-eco-organização, da ecologia da ação, da teoria sistêmica, do recuo à materialidade histórica, da autonomia do sujeito, enfim, da complexidade, se dissipou no ar com a crise da subjetividade perdida.

O processo educacional ainda carrega em si os pilares da exclusão e segregação da maioria população que não consegue perceber para sua realidade, a chamada possibilidade de Futuro, mas sim sofre com as mazelas do seu Presente. É nesse ponto que

defendemos uma educação que valorize os sujeitos no que necessitam para a transformação social. Assim para uma educação que se apresente sobre essa configuração é necessário que está seja justa, emancipadora e que valorize as condições reais e históricas de formação das gentes. Desse modo, segundo Silva (2012b p 125):

[...] não seria pela suposta refutação da ciência da história, que os teólogos da complexidade procuram “eternizar”, embora os economistas tenham tentado fazê-lo, as leis das ciências naturais, no que tange a produção do conhecimento. A miséria ideológica do pensamento complexo tem os seus fundamentos assentados nesta proposição. Ou seja, os problemas emergenciais da educação contemporânea, segundo a lógica da complexidade, não se ligam à lógica das relações de produção burguesa, uma vez que elas “são” naturais, mas sim, à leitura sistêmica dos processos físico e biológico, que compõem a sua fundamentação teórica. Dessa forma, esta suposta superação da crítica materialista acerca dos fundamentos da história e, por sua vez, da educação são, em sua totalidade, pseudocríticas que pela própria análise marxiana já estão respondidas.

Concluimos nossa análise na afirmação de que a possibilidade de esgotamento de uma categoria só é possível, se e somente se, os fundamentos de sua crítica tenham sido superados. Uma vez que ainda vivenciamos sobre a realidade violenta e exploradora do capitalismo, a crítica marxiana ainda se mantém como principal categoria de contraposição aos valores desse sistema. E, por mais que as teorias educacionais, e dentre elas a da complexidade, sejam entendidas como novas possibilidades de transformação dos saberes educativos, estas ainda se mantêm sobre os princípios da lógica capitalista revestida da capa de que a valorização da subjetividade como processo de resignificação das teorias pedagógicas. Nesta análise, propusemos apresentar essas contradições e quais são os desafios que educadores e educadoras precisam enfrentar, para a construção de uma educação justa, igualitária e, acima de tudo, emancipadora das questões sociais.

## Referências

- BASÍLIO, Luiz P. S e SILVA, Marcelo D. da. *Implementação da Base Nacional Comum Curricular em Minas Gerais. Relatório de Iniciação Científica - UFOP, Ouro Preto - MG 2020.*
- DELORS, J. (org.). *Educação Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre a educação para o século XXI.* 8.ed. São Paulo: Ed. Cortez. Brasília: MEC, Unesco, 2003.
- FREITAS, Luiz C. de. *A Avaliação E As Reformas Dos Anos De 1990: Novas Formas De Exclusão, Velhas Formas De Subordinação.* Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004.
- MORIN, Edgar *A Religação dos Saberes: O desafio do século XXI.* Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2002.
- MORIN, Edgar *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.* Brasília:Unesco. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.
- REIS, Luis C. D. dos e SILVA, Marcelo D. da *A formação étnico-racial nas escolas públicas de Mariana-MG: os ecos da lei 10.639/03* Novas Edições Acadêmicas, São Paulo 2015.
- SAVIANI, Demerval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil.* Campinas: Ed. Autores e Associados (coleção memória da educação), 2007.
- SILVA, Marcelo D. *Educação Ideologia e Complexidade: contribuição para a crítica ao pensamento de Edgar Morin e sua interface com a educação brasileira.* Paco Editorial, Jundiaí, 2012.
- SILVA, Marcelo D. da *A Miséria Ideológica dos Paradigmas Educacionais Contemporâneos: os modismos do pensamento complexo.* In BATISTA, Eraldo et all (orgs) *Desafios de Perspectivas das Ciências Humanas na Atuação e na Formação Docente.* Jundiaí-SP, Paco Editorial 2012b. p. 109-126.
- SILVA, Marcelo D. da. *Epistemologia e Educação étnico-racial: análise dos manuais didáticos do Ensino Fundamental de Mariana-MG.* REVISTA PEDAGÓGICA | V.19, N.40, JAN./ABR. 2017.
- SILVA, Marcelo D. da e QUIRINO, Kátia Maria dos S. *A difusão da cultura negra na formação de professores da EJA: uma análise sobre as questões étnico-raciais nas escolas de Mariana-MG.* Revista Brasileira

de Pesquisa Sobre Formação de Professores v.12 n.23, p 153-166  
jan/abr, 2020.

SOUZA, Gilberto. *Das luzes da razão à ignorância universal. In: A proletarianização do professor: neoliberalismo na educação.* São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2009.

## Capítulo 4

### Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica

Manoel Francisco do Amaral <sup>1</sup>

#### Introdução<sup>2</sup>

O presente artigo surge da necessidade de uma reflexão atualizada em relação à pedagogia das competências, neotecnismo e neoescolanovismo como tendências pedagógicas contemporâneas, produzido para participação de uma “mesa redonda” sobre a temática Educação e Epistemologias” na Universidade Federal de Alagoas, Campus Maceió - AL, ocorrida em 13 de maio de 2021, *on line*, envolvendo os alunos do Programa de Pós-Graduação, matriculados nos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação da referida instituição de ensino superior.

Ressalta-se que as atividades ocorreram compartilhadas com os pesquisadores Professor Dr. Alfonso Tamayo da Universidade da Colômbia, o qual apresentou uma visão panorâmica das tendências pedagógicas na naquele país assim como, na América Latina; professor Dr. Marcelo Donizete, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFMG- Ouro Preto), o qual apresentou sua

---

<sup>1</sup> E-mail: manoelpaideia@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Agradeço ao Comitê Científico da Revista Filosofia e Educação a autorização para utilizar conteúdos publicados anteriormente nesse periódico científico. Esse material foi publicado v. 14, n,1 de 2022. Acesso: Amaral, M. F. do. (2022). Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica. *Filosofia E Educação*, 14(1), 65–91. <https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668490>

pesquisa sobre a presença de Morin e as teorias da complexidade no Brasil e na América Latina.

O estudo sobre a pedagogia das competências fora objeto de reflexões e publicações em seminários e congressos durante o curso de Mestrado em Educação, realizado na Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, no período de 2010 a 2013, quando o objetivo era compreender a pedagogia das competências e a proposta curricular para o ensino da Filosofia no Estado de São Paulo, à luz da pedagogia histórico-crítica. Após o término da pesquisa e defesa da Dissertação de Mestrado, os resultados foram publicados em livro, sob título *Pedagogia das competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica*, (AMARAL, 2016), pela Editora Autores Associados. Esse olhar crítico à educação brasileira foi continuado no Curso de Doutorado em Educação, realizado na mesma universidade, com tese defendida em 28/02/2020, sob título, *A concepção de educação de György Lukács; trabalho, humanização, singularidade e totalidade como pressupostos ontossociais da educação como direito na política educacional brasileira*, a partir das quais apresenta-se algumas reflexões no evento.

Como a proposta de trabalho gira em torno da temática da pedagogia das competências como tendência contemporânea da educação, pretende-se fazê-la à luz do pensamento de Dermeval Saviani e da pedagogia histórico-crítica, tomada como aporte teórico para compreender as tendências neoliberais da educação. Embora haja dúvidas por não ser um especialista no assunto, considera-se prazerosa a possibilidade de socializar algumas ideias com os camaradas.

Assim como o aprendizado é contínuo, o evento oportunizou relevante momento de formação humana. Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia*, (2004, p.23) coloca o ser humano na condição de “inacabado”, György Lukács, filósofo húngaro chancela a contínua formação humana, por meio de processos. Portanto, compreende-se que o momento da experiência, são

ferramentas de formação humana pelo fato de que tal trabalho foi planejado especificamente para o referido evento.

A reflexão é apresentada em três partes, além da introdução e conclusão. Na primeira, pretende-se caracterizar a pedagogia histórico-crítica como lente de análise; na segunda, algumas críticas à pedagogia das competências de Philippe Perrenoud; na terceira, revelar a relação entre a proposta pedagógica do estado de São Paulo e a pedagogia das competências, assim como, mostrar algumas críticas e por fim, a conclusão quando, pretende-se, a partir da visão de totalidade, defender a ideia de que, pensar a educação extrapola a visão individualista das tendências contemporâneas e de que o foco deve ser o oferecer uma educação para a formação de indivíduos emancipados, dotado de preocupações para com as questões planetárias, ou seja, com visão de totalidade.

### **Pedagogia histórico-crítica: lente de análise**

Pensar na pedagogia histórico-crítica é o mesmo que refletir sobre uma tendência pedagógica; um movimento por uma concepção de educação. Mas, o que se entende por tendência? Para Silveira, (2010, p.733), tendência, é definida como, “inclinação, vocação, propensão, disposição, queda, pendor, força que faz um corpo mover-se”, portanto, tendência pedagógica, refere-se ao mesmo tipo de pensamento que determinados grupos sociais adotaram em uma mesma época; uma concepção; uma força que move para uma concepção pedagógica de certo grupo e de determinada época. Pode-se apontar como alguns desses movimentos, por exemplo: Pedagogia tradicional; Escola Nova, Pedagogia libertadora, a qual teve como maior precursor o educador Paulo Freire e a Pedagogia histórico-crítica, de Saviani.

Todos esses movimentos por um a ideia, são tendências da educação, assim como, a pedagogia das competências, a qual, também, é uma tendência educacional; uma concepção de educação com seus objetivos e interesses próprios. Aliás, todos



esses movimentos trazem consigo, além de uma concepção de educação, também uma concepção de escola, de professor, de aluno, de metodologia de ensino; elementos estes que, precisam ser compreendidos por quem tem a pretensão de defender ou fazer a crítica a qualquer tendência.

Ressalta-se que para fazer a crítica à “pedagogia das competências”, toma-se como aporte a pedagogia histórico-crítica por tratar-se de uma produção teórica e política, uma ferramenta que proporciona condições para a compreensão da educação e da sociedade brasileira. Assim, arrisca-se então, dizer que a pedagogia histórico-crítica, é tomada como a lente de análise às reflexões construídas e compartilhadas no evento. A partir da mesma, busca-se a compreensão da educação, da sociedade, do protagonismo do professor e da própria função humanizadora e formadora de cidadania, na educação e escola pública. Acredita-se na necessidade de constante luta pela construção de uma pedagogia que humaniza, que emancipa e que forma pessoas para serem felizes, para a justiça e dignidade humana. Como diz Paulo Freire (2004), é preciso formar pessoas para indignarem-se com as injustiças sociais. E hoje, em tempos de pandemia, mais do que nunca, é preciso formar pessoas dotadas com as preocupações éticas. De acordo com suas palavras: “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão” (FREIRE, 2004, p.33). O domínio da pedagogia histórico-crítica pode ser relevante ferramenta para este caminho. Mas o que é Pedagogia histórico-crítica? Vejamos algumas referências a seguir.

Em relação às origens da pedagogia histórico-crítica como teoria contra-hegemônica, considera-se que para compreendê-la seja importante a leitura das obras *Escola e democracia* (SAVIANI, 2009) e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI 2008). Em tais obras, o autor apresenta sua concepção de educação. Por meio dessas leituras, percebe-se que a referida tendência começa a ganhar força no ano de 1979, com os

orientandos de Saviani, da PUC / SP; grupo formado por Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Luis Antônio Cunha, Guiomar Namó de Mello, Paolo Nosella, Betty Oliveira, Miriam Warde e Osmar Fávero. Tais pesquisadores queriam encontrar um referencial teórico que fosse capaz de fazer a crítica à teoria crítico-reprodutivista, a qual, apesar de entender as relações de dependência entre educação e sociedade, acreditavam que a função da educação era quase que exclusivamente reproduzir a sociedade em que está inserida, conforme apontou Saviani (2009, p.14).

Segundo Saviani, Carlos Jamil Cury, com sua tese, *Educação e contradição*, defendida em 1979 e publicada em 1985, Guiomar Namó de Mello, com sua tese, *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*, de publicada em 1981, alavancaram a discussão por uma escola de melhor qualidade desde a década de 1980. Ele aponta que “A tese central da Guiomar era de que a função política da educação se cumpre pela mediação da competência técnica” (SAVIANI, 2008, p.71). Assim, a pedagogia histórico-crítica surge como um esforço de superação do caráter idealista das pedagogias predominantes até então, as quais compreendiam a escola como se ela pudesse estar separada da sociedade. Percebe-se que, desde os primeiros movimentos contra-hegemônicos, fortalecia a ideia de que escola e sociedade não podem ser compreendidas separadamente.

Quando Saviani faz a classificação das concepções de educação desenvolvidas no contexto educacional brasileiro, ele leva em conta a questão da marginalidade. Em *Escola e Democracia*, de acordo com estimativas relativas a 1970, “cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semianalfabetismo ou analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina” (TEDESCO, 1981, p.67). Isso sem levar em conta o contingente de crianças em idade escolar que sequer têm acesso à escola e que, portanto, já se encontram a priori marginalizados dela. O simples dado acima indicado lança em nossos rostos a realidade da marginalidade relativamente ao

fenômeno da escolarização. Os estudos de Saviani mostram a grande exclusão dos alunos na década de 1970.

Saviani faz uma classificação das tendências educacionais. Para ele, as pedagogias “Tradicional, Escola Nova e Tecnicista”, são classificadas como “teorias não-críticas” da educação. E por que as vê de tal modo? Por que são conceituadas como “teorias não-críticas” da educação? Na concepção de Saviani, com base nessas teorias educacionais, seria possível resolver os problemas da sociedade atuando dentro da escola, sem que fosse necessário transformar a estrutura social. Essa é uma visão ingênua; idealista. Tais pedagogias não consideravam que a escola é fruto da sociedade e que seus conflitos se refletem também no interior da instituição. Diante desse quadro surgem os movimentos pelas teorias contra-hegemônicas.

Ressalta-se que no final da década de 1970 e início de 1980, com a consolidação da pós-graduação intensifica-se a produção científica no sentido de pesquisar, diagnosticar, analisar e empenharem-se na construção de uma escola de qualidade, abrindo-se espaços às concepções contra-hegemônicas. O debate volta-se à construção de uma escola que atenda aos interesses da maioria do povo brasileiro e não apenas aos da classe dominante, contrariando assim, o que estava disposto na teoria da pedagogia nova, segundo a qual, “é melhor uma escola boa para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (SAVIANI, 2009, p.10).

Assim, aponta o autor que na década de 1980, os estados Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro e Santa Catarina, empreendem movimentos por uma educação de qualidade, pela política educacional vigente e lutam por novas propostas educacionais, capazes de atender aos ensejos das massas populares e é no âmbito dos movimentos por uma educação de melhor qualidade e para atender mais pessoas, que surgem as pedagogias contra-hegemônicas, para fazer a crítica à pedagogia dominante.

Na obra *História das ideias pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2010, p.412) ele relaciona as seguintes pedagogias contra-hegemônicas: pedagogia da educação popular, pedagogia da prática, pedagogia

crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica, a que mais interessa para o presente momento. Ressalta-se que Saviani, considera essas pedagogias, como de esquerda e que estão ao lado da classe oprimida. Segundo o mesmo, a pedagogia da educação popular, defende que a educação deve ser organizada nos movimentos populares; de acordo com os seus interesses; “ser uma educação do povo, pelo povo e para o povo” (idem, p.415); o povo é que deve escolher o que é melhor para si em vez de permitir que a elite dite as normas da educação que a ele deve ser oferecida.

No paradigma da educação popular a prática pedagógica deve ser acompanhada de diálogo e cooperação na construção do conhecimento; retoma-se a questão da valorização do professor e de sua formação adequada para a transmissão do conhecimento; dá importância ao diálogo como condição para a superação dos limites da aprendizagem; trata-se algo diferente da pedagogia tradicional, em que o conhecimento está centrado apenas no professor e o aluno é visto como mero receptor.

Para a pedagogia da prática, vem à tona o objetivo da educação; educação para quê? Para quem? Quais os interesses defendidos quando se propõe uma política educacional? Ao professor cabe assumir a direção do processo com foco na prática social, recuperando-se a criatividade de professores e alunos. Assim, os métodos, os conteúdos e os caminhos percorridos por alunos e professores devem estar de acordo com os interesses das camadas populares.

A pedagogia crítico social dos conteúdos, a qual, de acordo com Saviani, foi criada por José Carlos Libâneo e apresentada no livro *Democratização da Escola Pública*, publicado em 1985, os questionamentos que orientam a pesquisa do autor estavam relacionados ao “papel da escola, conteúdos, métodos de ensino, relacionamento professor-aluno, pressupostos de aprendizagem e manifestações na prática escolar” (idem, 419). Na teoria crítico social dos conteúdos, o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais, sendo esse o melhor serviço que se presta aos interesses populares.

E os conteúdos do ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos (LIBÂNEO, 1985 apud SAVIANI, 2010, p.419). Na teoria da pedagogia crítico social dos conteúdos, em relação à prática pedagógica dos professores, cabe-lhes articular os “conhecimentos universais”, isto é, os conteúdos que serão trabalhados, à prática social dos alunos, a fim de que superem as dificuldades e os limites dos estudantes e deem significado autêntico aos conteúdos e por fim, a quarta tendência contra-hegemônica, pedagogia histórico-crítica, formulada pelo próprio Saviani.

Ressalta-se que para esta, pretende-se um olhar especial a partir deste ponto do texto, haja vista tratar-se da teoria que mais interessou, por ocasião da pesquisa durante o curso de Mestrado em Educação na Unicamp, no período de 2010 a 2013 pelo fato a mesma ter sido utilizada para fazer a crítica à pedagogia das competências de Philippe Perrenoud (2000), tão presente nas reformas educacionais do Brasil, principalmente a partir dos anos de 1990. Da mesma forma, procura-se fazer a crítica à proposta curricular do Estado de São Paulo, pautada na pedagogia das competências, com início em 2007 e em toda a rede de educação estadual paulista e em 2021, a partir da qual é construída a reforma do novo ensino médio, ou currículo paulista do novo ensino médio.

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, a educação não pode estar separada dos condicionantes sociais; é impossível pensar em educação, sem associá-la à sociedade que a produz. Caracteriza-se como idealismo acreditar que a escola pode resolver os problemas sociais, independente da sociedade. Levando-se em consideração que a escola está inserida no corpo social, os conflitos existentes em seu interior, são em grande parte, reflexos dos problemas existentes na sociedade, portanto, não se pode desconsiderar que a escola é fruto da organização social.

Reitera-se que Saviani toma como critério de criticidade, para caracterizar a pedagogia tradicional, pedagogia nova e tecnicista

como teorias não críticas, justamente o fato de tais teorias conceberem a educação como independente dos condicionantes sociais. Totalmente contrário à essa posição, o autor afirma que para a pedagogia histórico-crítica há uma relação de reciprocidade dialética entre educação e sociedade. A escola é, em última instância determinada pela sociedade, mas em certa medida também a determina, interfere, evitando-se assim, uma leitura reprodutivista, mecanicista da relação entre ambas. Mas, considera-se importante compreender: O que é a pedagogia histórico crítica? Como surgiu? Por que surgiu? Qual razão? Qual a concepção de educação nesta tendência educacional? Qual foi o olhar de Saviani para a sua construção?

Pensar na concepção de educação a partir da pedagogia histórico-crítica requer compreender que esta, toma o materialismo histórico-dialético como pressuposto, ou seja, não está pautado nas questões imediatistas, não desconsidera o processo histórico da formação humana; o homem é visto como sujeito histórico, capaz de interferir na sociedade; a educação é considerada como ferramenta de formação humana. Portanto, não se pode oferecer ao aluno qualquer educação; ingênua, impensada, assistemática, como as que ocorrem nos clubes, nas igrejas, nas praças, etc. É urgente o oferecimento de uma educação planejada, intencional, com foco voltado à transformação do homem com base na sua própria realidade. Daí a importância de que o educador conheça bem essa realidade, considere os fatores históricos e sociais nos processos educacionais. A educação é vista como ação mediadora para as práticas sociais; deve estar a serviço dos mais pobres, dos menos favorecidos; das classes oprimidas, etc. A pedagogia histórico-crítica, considera que os aspectos sociais e educacionais mantêm constante relação de reciprocidade; um está imbricado no outro.

De acordo com Saviani (2009, p.68), *apud* (AMARAL, 2016, p.17), “a pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais adequada, de “pedagogia revolucionária”, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da

referida transformação das relações de produção”, ou seja, a educação está diretamente relacionada ao mundo do trabalho, ao ato de produção de saber pelo professor e ao consumo desse saber pelo aluno; ao mesmo tempo que a educação influencia a sociedade, também é influenciada por ela; uma é parte da outra e mantém relação de reciprocidade.

O desenvolvimento de um conhecimento não elimina o outro; o domínio por exemplo do conhecimento de uma cultura erudita, não elimina o conhecimento que já tinha da cultura popular, por exemplo; há uma relação dialética. Tudo está em movimento e não há nada estático; não há verdades absolutas, mas, todas verdades são provisórias; todas as verdades devem ser consideradas. Tudo o que o homem ensina e aprende nos movimentos culturais, sociais, tem relação direta com a sua educação, ou seja, a educação não está associada somente ao ato de ensinar, mas a toda cultura produzida pelo homem de forma intencional e com intuito de transformar o seu meio ambiente em atendimento às suas necessidades.

Portanto, embora a educação esteja interligada ao mundo do trabalho, não basta qualquer trabalho, não basta o trabalho alienado; é preciso primeiro planejar, o que depende de conhecimento, da cultura acumulada ao longo dos tempos pelos sujeitos. Assim, até para planejar depende da formação humana, da educação das pessoas, do conhecimento. Talvez seja este o ponto chave da pedagogia histórico crítica. Para esta, nada acontece de forma aleatória, mas a educação, de forma especial, deve ser algo de forma pensada, planejada, sistematizada e, portanto, ação consciente. Mas então, como é vista a aprendizagem?

Na pedagogia histórico-crítica, a concepção de aprendizagem está diretamente ligada à concepção de caminho da liberdade, haja vista que quando o homem não sabe algo, de certa forma, está aprisionado. Por exemplos: quando alguém está no processo para aprender a ler ou dirigir um carro, durante o processo para aprender a ler ou para aprender a dirigir, de certa forma, há um aprisionamento. Ao dominar a técnica para o ato de ler ou dirigir, suas ações acabam por serem naturais, ou seja, isto causa a sensação

de liberdade. Mas, para alcançar essa liberdade, há necessidade de ações planejadas; empenho, esforços, etc. Essa concepção de aprendizagem está presente nas diversas ações do homem para dominar outras práticas, seja para tocar um instrumento, escrever um livro, pintar uma casa, preparar uma aula, etc. O conceito de liberdade está associado à possibilidade de interiorização do aprendizado; a liberdade surge quando o sujeito adquire autonomia no domínio de certos mecanismos. O mesmo acontece com o aluno que consegue por exemplo o domínio da leitura e da escrita; ele liberta-se porque interiorizou a técnica necessária a essas práticas, de modo que os atos de ler e escrever passam a ser algo natural, que progride à medida que pratica; acaba encontrando o significado daquilo que lê ou escreve. Se ele dominou as técnicas da leitura, o ato torna-se tão natural quanto andar de bicicleta, se ele já dominou as técnicas para andar de bicicleta. E quanto ao papel social da escola?

No que concerne à referida tendência crítica, a escola é a responsável por instrumentalizar o aluno com o saber elaborado, isto é garantir o domínio da leitura, da escrita, dos números, linguagem dos números, linguagem da natureza, linguagem da sociedade, etc. (SAVIANI, 2008, p.14). Embora haja uma disputa pelo espaço da escola por diversos profissionais tais como, nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, etc. essa não é a função essencial da escola. No Estado de São Paulo, por conta da pandemia, as escolas, mesmo em trabalho remoto têm servido marmita aos alunos.

Considera-se de suma importância este trabalho social, como garantia da alimentação enquanto direito humano, no entanto tal ação, não é a essência da escola. A escola tem relação direta com a sociedade, porém não é sua função principal resolver os problemas como a nutrição, saúde bucal, falta de espaço para lazer esporte. Sua função principal é a transferência do conhecimento construído durante a história humanidade, como saber elaborado e de acordo com a realidade dos alunos desse tempo; é papel da escola a transferência do saber universal às demais gerações e, além disso,



considera-se que, se escola desenvolver no aluno o senso crítico, este poderá avaliar a falta dos serviços sociais aos quais todo cidadão tem direito e engajar-se na luta por sua reivindicação. A escola, portanto, tem a função de prover meios para que o aluno se aproprie do saber sistematizado e assim, não basta apenas inseri-lo na escola; ela precisa, também, encontrar os meios adequados para efetuar a transmissão do saber e desenvolver com o aluno uma ação eficaz e coerente para com suas necessidades. Seu objetivo é fazer a mediação para dotar o aluno com as ferramentas culturais necessárias à transformação social.

E quanto ao papel do professor? Este, precisa dotar-se de compromisso político para com os mais oprimidos e de competência técnica para mediar a transformação do seu aluno enquanto ser humano. O professor é visto como mediador na passagem do saber espontâneo e acrítico ao sistematizado e crítico. Sua ação deve ser pensada, planejada e articulada com a realidade do aluno. Portanto, deve saber e partir da realidade do aluno e ter como meta a transformação social de modo que o aluno deixe de ser apenas objeto de produção e reprodução alienada para o mercado e passe a exercer o papel de agente crítico na sociedade. Para tanto, o professor precisa de boa formação.

Tem maior chance sucesso no processo de ensino-aprendizagem se o professor estiver capacitado para intervir eficazmente. Será eficaz a intervenção do professor quando ele for capaz de contribuir para com o processo de aprendizagem do aluno na transmissão do saber elaborado, sistematizado e articulado às necessidades sociais do mesmo. Como aponta SAVIANI (2009, p.72), “para que a escola cumpra sua função política, é preciso que exerça bem sua contribuição específica”, portanto, se o professor tiver o compromisso político, aliado à competência técnica para levá-lo adiante, desenvolverá bem seu papel e conseqüentemente a escola o cumprirá mais eficazmente para a transformação social e de acordo com os interesses dos menos favorecidos. E, não se trata de interesses imediatistas, mas de interesses reais, a médio e longo prazo.

Ressalta-se, quando Saviani fala de competência técnica, esclarece que sua visão está relacionada ao domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar. Portando cabe ao professor: o domínio do saber a ser ensinado, conhecer as múltiplas relações articuladas aos aspectos relevantes da própria escola, conhecer a realidade de seus alunos e sua comunidade escolar e as questões práticas da escola. Cabe ao mesmo, a consciência da relação entre a sua formação, as características da escola e os resultados de sua ação prática. Cabe a este saber da relação entre escola e sociedade; saber da relação entre ação, método, planejamento e avaliação, ou seja, desenvolver uma visão de totalidade do funcionamento da escola. Somente de tal forma, terá oportunidade de acolher o aluno em sua totalidade e garantir a este a educação de qualidade como direito humano. E, neste caso, entra em foco a categoria de mediação, a qual está muito presente na teoria de Saviani, haja vista que, a ação política da escola e do professor se cumpre pela mediação da competência técnica. É a mediação pela competência técnica que permite colocar em prática um projeto político pedagógico de uma escola.

O ato pedagógico deve ser um compromisso político, mas o saber fazer pedagógico está diretamente relacionado à competência técnica com o foco na transformação social. Assim, não basta ao professor ter paixão pela profissão; além de estar comprometido politicamente com o oferecimento de uma educação de qualidade, ele precisa ter competência técnica para proporcionar essa educação de qualidade e favorecer o progresso dos alunos, cumprindo assim, de forma eficaz, o seu papel na sociedade. Esta é a concepção de educação à luz da pedagogia histórico-crítica.

### **Críticas à pedagogia das competências**

Considera-se importante apontar que Saviani (2010, p.14-15), classifica as ideias pedagógicas em 8 períodos, a saber:

1º período: (1549-1759): monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; 2º período: (1759- 1932): coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; 3º período (1932-1947): equilíbrio entre a pedagogia tradicional e pedagogia nova; 4º período (1947-1961): predomínio da influência da pedagogia nova; 5º período (1961-1969): crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista; 6º período: (1969- 1980): predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista; 7º período (1980-1991): emergência da pedagogia histórico-crítica e propostas alternativas e 8º período (1991-1996): período que ele classifica como neocontrutivismo, neotecnicismo, neoesolanvismo (SAVIANI, 2010, p.14-15).

A década de 1980 foi bem produtiva em termos de tentativas de mudanças educacionais que procuravam levar em conta os interesses populares, porém, os interesses “neoliberais”, também estavam muito presentes. Conforme aponta Saviani: “Na década de 1990, com ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado Consenso de Whashington, promovem nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo (idem, p. 423).

Como consequências do consenso de Whashington (1989), Alerta Yanaguita, (2009, p.2), os organismos internacionais e economistas discutiam uma série de medidas para que a América Latina superasse a crise econômica e retomasse o crescimento. Formou-se a ideia de que os países periféricos deveriam focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira com base nos critérios negociados diretamente com FMI (Fundo Monetário Internacional) e Banco Mundial, o qual sugere, disciplina fiscal, reorientação dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, abertura para investimento externo direto, liberalização do comércio, taxa de câmbio unificada e competitivas, privatizações, desregulamentação, defesa de patente. Em resumo: tudo está a serviço do mercado capitalista.

Talvez seja esta a maior crítica às tendências contemporâneas, haja vista que em função do poder do capital, são negligenciados até mesmo, os direitos humanos, tais como saúde, educação, moradia, segurança, etc; em função da economia, são retirados os direitos trabalhistas; os trabalhadores cada vez mais explorados e quando as coisas não dão certo, a culpa recai sobre o próprio indivíduo. Assim, também, as teorias educacionais da década de 1990, cumprem um objetivo principal: servir às muitas exigências do mercado financeiro e equilíbrio fiscal. Em vista disso, pedagogias consideradas contra-hegemônicas começam a enfraquecer, passando a predominar aquelas pautadas no lema “aprender a aprender”. A educação passa a ter o compromisso de preparar as pessoas para atuarem no mercado capitalista em expansão, o qual exige mão de obra qualificada, porém a escolha e preparação, para manter-se competitivo no mercado, recai sobre o próprio indivíduo.

É nesse contexto que surge no Brasil a pedagogia das competências, também pautada, no lema “aprender a aprender” e voltada para a adaptação do indivíduo aos interesses do mercado por meio de uma educação construída sob bases pragmáticas, cujo “objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade, em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”, denuncia Saviani (2010, p.473).

Como percebe-se, no que concerne às ideias pedagógicas, no período de 1991-1996 predominaram o neocontrutivismo, neotecnicismo, neoescolanovismo. É nesse mesmo período que a pedagogia das competências se manifesta com muita força nas políticas educacionais, mas segundo Saviani, (2008, p.173), a ideia de construção de competências como objetivo pedagógico surge na década de 1960 nas formulações de Bloom e seus colaboradores (1956). Porém nessa época a noção de competência não tinha a relação com o conjunto de habilidades, como se configura atualmente. Naquele momento adquirir competências estava relacionado ao fato de o aluno atingir os objetivos específicos de

certo conteúdo. Mais tarde a noção de competência apareceu associada também ao construtivismo de Piaget. Segundo essa perspectiva, as competências identificam-se “com esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget de equilibração e acomodação” (SAVIANI, 2008, 173).

Percebe-se que a abordagem piagetiana, acabou tendo grande aceitação por parte dos educadores na década de 1990, tornando-se referência para muitas reformas educacionais. Isto é perceptível na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais receberam a contribuição do espanhol, Cesar Cool. Com base em Saviani, (2010), pode-se afirmar que a ênfase na pesquisa de Piaget e de seus colaboradores, que tinha como objetivo a compreensão da inteligência, perde seus objetivos reais ao ceder lugar aos discursos de reforma educacional, dando origem, então, ao neoconstrutivismo. Este mantém algumas ideias básicas do construtivismo, mas desvincula-se de seu “caráter cognitivo”, suprimindo o compromisso com a verdade (idem, 435); “funde-se com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos “mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio natural e social” (RAMOS, 2003, apud Saviani, 2010, p437). Já o neopragmatismo, segundo Elinete do Nascimento, aliando-se à visão pós-moderna que põe em evidência o caráter fragmentado dos discursos, concebe a ciência como um gênero literário tal qual a religião e a filosofia. A ciência é valorizada não em função dos conhecimentos dela advindo, mas em função de seus resultados práticos que, em alguns casos, recebem a forma de produtos tecnológicos que podem ser aplicados em diferentes campos da ação humana. Recai neste caso a utilidade como critério de validade, como marca de sobrevivência; se perdura é algo útil, caso contrário, descartável.

Saviani (2008, p.195) denuncia que o empenho maior para a introdução da pedagogia das competências na escola foi o interesse pela adaptação do indivíduo, para torná-lo um tipo de cidadão que pudesse atender às necessidades do processo produtivo. Esse

interesse está presente tanto nas empresas quanto nas escolas; ambas buscam pautar-se pelo conceito de máxima eficiência, ou seja, o que interessa é a produção cada vez maior visando mais e mais lucros ao empresário, o que pode se comprovar na pedagogia tecnicista, pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a busca do máximo resultado com o mínimo de investimentos. É no âmbito dessa teoria que se encontra a pedagogia das competências, que acabou influenciando diversas reformas educacionais tanto em nível federal, estadual quanto municipal, principalmente no estado de São Paulo.

Newton Duarte, em seu artigo “Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista” (2020), reporta-se a Ramos (2003), que procura demonstrar a incoerência existente entre o real significado de uma educação comprometida com o trabalhador e a pedagogia das competências. A autora em *A noção de competências na reforma educacional brasileira: a identidade do ensino médio* (Ramos, 2006, p.141), denuncia o fato de a pedagogia das competências priorizar a construção de competências em detrimento da transmissão de conteúdo. Isto é fato concreto. Percebe-se claramente essa situação ao analisar a proposta curricular do estado de São Paulo a qual prioriza-se muito mais as competências e habilidades.

A quem interessa tal tendência? Não se trata de algo desinteressado; o desenvolvimento de competências pelos alunos e pelos indivíduos de modo geral faz parte do rol de compromisso exigidos pelo FMI e Banco Mundial como condição para que os países necessitados recebam ajuda financeira. Na obra *A Nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso* (NEVES, 2005), encontram-se diversas reflexões a respeito das influências desses órgãos internacionais nos países, assim como alusões à responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou insucesso no mundo do trabalho. Os interesses são claramente os do mercado capitalista.

Portanto, a luz da pedagogia histórico-crítica de Saviani, pode se concluir que a pedagogia das competências representa outra modalidade da pedagogia do “aprender a aprender”; seu objetivo é

dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis (competências), de modo que sintam individualmente responsáveis pela satisfação de suas necessidades de sobrevivência, permanecendo “subjugados à mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2010, p.437). Na prática representa um esforço a mais da política neoliberal, implementada pelos órgãos internacionais, para o controle financeiro dos países em desenvolvimento, pautado no controle e redução dos gastos públicos, com vistas ao aumento da lucratividade empresarial.

Não se pode deixar de apontar a relação entre a pedagogias das competências com as reformas educacionais e com documentos, haja vista a relação que a pedagogia das competências mantém com os PCNs, documento que são frutos da reforma educacional brasileira empreendida na década de 1990, pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, em consonância com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96).

Sabe-se que os PCNs foram pouco discutidos com a sociedade civil. Os pareceristas tiveram pouco tempo para sua análise, o que gerou muitas críticas; contou com a colaboração de César Coll, principal responsável pela reforma da educação espanhola. Sua opção teórica é construtivista e com ênfase metodológica na contextualização entre o currículo e vida (o “saber vivido”, em detrimento do “saber acumulado”) com base em abordagem das disciplinas e da inclusão de temas transversais, conforme Falleiros (2005, p.214). Há uma forte relação entre conteúdos e métodos de ensino. Os PCNs comprovam essa relação ao anunciar no texto denominado “Um currículo voltado para as competências básicas” que “a formação básica a ser buscada no ensino médio realizar-se-á mais pela constituição de competências e habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação” (BRASIL, 2000, p.74). Em outra parte do texto diz: “é preciso desbastar o currículo enciclopédico congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competência de tipo geral”.

Percebe-se a grande diferença entre a concepção de competência presente na pedagogia histórico-crítica e a concepção

de competência na perspectiva difundida na década de 1990. Enquanto a primeira compreende a competência técnica do professor como forma de mediação para que a escola possa desempenhar o seu papel primordial de socialização do saber elaborado, enfatizando, portanto, os conteúdos curriculares, a segunda toma a concepção de competência como conjunto de habilidades necessárias à resolução de problemas práticos e rotineiros, no intuito de atender aos interesses do mercado capitalistas, reduzindo-se o valor dos conteúdos.

A Pedagogia das Competências, em termos de educação também é uma tendência, é uma ideia pedagógica, um jeito de fazer a educação e está muito presente nas reformas educacionais, principalmente a partir dos anos de 1990. A concepção de educação e o papel social da escola, na pedagogia defendida por Perrenoud (2000, p.69) está pautada no desejo do aluno e na imediatividade, ou seja, a educação só tem sentido se o aluno conseguir relacionar aquilo que o professor está propondo a uma ação, algo muito pragmático, em que possa ver vantagens para o uso prático em sua vida, apesar da pouca experiência. Ao olhar criticamente, tal proposta, é plausível e necessário que que a mesma seja criticada.

Diferente da concepção de Perrenoud, defende-se que é importante o oferecimento de uma educação pautada no interesse do aluno, porém a concepção de interesse deve estar relacionada ao interesse concreto, conforme Saviani (2008, p.143), ou seja, o fato de o aluno estar em determinada sociedade exige que ele domine certos conhecimentos que foram historicamente construídos, sistematizados. Portanto, não se trata meramente de interesses imediatistas, mas de interesses que, de imediato, podem não ser percebidos pelo aluno.

Diante do exposto, compreende-se que escola tem um grande desafio: proporcionar meios para que o aluno se interesse por ela de modo que ela possa lhe proporcionar este domínio. A escola deve estar organizada para oferecer ao educando uma cultura geral, conforme preconiza a pedagogia histórico-crítica, o que contradiz às teses da pedagogia das competências, a qual defende



a articulação dos conteúdos com a finalidade prática imediata, conforme aponta o filósofo italiano.

A escola unitária ou de formação humanística (entendido este termo “humanismo, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deverá assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI 2000, C12, p.36).

Tomando-se como base o pensamento gramsciano, a escola deve oferecer a formação geral ao aluno. A educação terá cumprido seu papel quando contemplar, de maneira democrática, a grande maioria dos alunos, fornecendo-lhe uma formação geral, liberta de dogmas, crenças da elite capitalista ou até mesmo ideologias de determinado governo; quando sua proposta pedagógica não estiver amarrada aos interesses capitalistas ou eleitores; for capaz de transmitir conhecimentos voltados à formação do aluno concreto, com uma educação de qualidade, que efetivamente transmita aos aprendizes o saber elaborado socialmente exigido para sua instrumentalização visando à transformação da realidade.

Na obra *Teorias e pesquisas em educação: os pós-modernismos*, (CHAVES-GAMBOA; SANCHEZ GAMBOA, 2011, p. 6) encontra-se algumas críticas às teoria pós-modernas. Já no prefácio da mesma, os autores, ao falarem sobre a pós-modernidade, apontam:

Essa linha de pensamento se expressa numa forma de cultura que o mesmo autor define como “pós-modernismo” e que se expressa por meio de uma “arte superficial, descentrada, infundada, autorreflexiva, divertida, caudatária, eclética e pluralista” e sem uma separação entre experiência cotidiana e arte ou entre cultura “popular” e cultura “elitista”. O pós-modernismo também se expressa como reações céticas às formas tradicionais de conhecer o mundo, gerando também controvérsias sobre as questões epistemológicas (CHAVES-GAMBOA; GAMBOA, 2011, p.8).

Apontam ainda:

O debate contemporâneo das teorias pedagógicas é apresentado por Newton Duarte que polemiza, com base nas perspectivas da totalidade, contra as perspectivas relativistas representadas pelas correntes tais como a pedagogia construtivista, a pedagogia dos projetos, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências e as pedagogias multiculturalistas. Todas elas fundadas no pragmatismo e no neopragmatismo que sustentam a visão do mundo dos pós-modernismos (idem).

Portanto, percebe-se nas reflexões dos autores críticas contundentes às pedagogias contemporâneas pautadas nos ideais neoliberais da pós-modernidade, os quais, trazem como foco os interesses hegemônicos da elite capitalista em detrimentos dos direitos das classes oprimidas, geralmente, conquistados com lutas históricas, seja no campo trabalhista, da educação, saúde e outros direitos básicos à que são ceifados dos seres humanos.

Até aqui a preocupação voltou-se à identificação da pedagogia das competências e a crítica à luz da pedagogia histórico-crítica. A seguir, será apresentada a relação existente entre a proposta curricular do Estado de São Paulo, lançada em 2007 e a pedagogia das competências, algumas críticas.

### **Influências na educação paulista**

Na política educacional do Estado de São Paulo vigorou a existência de uma proposta pedagógica pautada na pedagogia das competências desde 2007, a qual tem alguns princípios norteadores básicos, os quais são apontados a seguir e com breve análise, por considerar que vale a pena retomá-los no sentido de compreender o impacto dessa tendência nas reformas educacionais do estado, a saber:

a) “Uma escola que também aprende” (SÃO PAULO, 2010, p.10). Ressalta-se que o princípio é muito vago e que enfraquece a função precípua da escola, que é a de ensinar. É possível associá-lo ao princípio do aprender a aprender, que inspira tanto a pedagogia das

competências quanto a pedagogia da Escola Nova. Ao responsabilizar o aluno como alguém que aprende, reporta-se à possibilidade e ao risco de reforçar os pressupostos das políticas neoliberais que colocam as pessoas sob o jugo do mercado, responsabilizando-as pelo seu sucesso ou insucesso, como se o estado não fosse o grande responsável pela garantia da formação humana das pessoas por meio de uma política educacional de qualidade, pautada em condições objetivas que atendam à classe oprimida.

b) “As competências como referências” (SÃO PAULO, 2010, p.12), as quais não tem, necessariamente, relação com o desenvolvimento crítico do aluno. Seu objetivo principal é responder às mudanças do mundo globalizado, principalmente às transformações do mundo do trabalho. Ressalta-se a crítica feita a este princípio, foco dado praticamente por todo este texto. Ao dispensar a prioridade ao desenvolvimento das competências, percebe-se que estas são mais valorizadas que a transmissão de conteúdos, como já foram apontadas no decorrer do texto. Considera-se a necessidade de superação da concepção de competências como referências, para a humanização como referências. É preciso que a educação seja de fato, democratizada, que atenda a maior parte das pessoas, que não haja qualquer forma de discriminação ou preconceito. Muito mais importante que desenvolver competências e habilidades é a necessidade de desenvolver o sentimento de cidadania, emancipação humana, solidariedade, preocupação com as visões planetárias de ser humano. Considera-se ainda que uma pessoa com formação à luz da totalidade e com visões planetárias, terá como pressuposto a preocupação para com a preservação da vida dos seres humanos, dos animais e do meio ambiente ode modo geral, ou seja, seu foco estará na preservação e não destruição; cuidado para com a paz e não às guerras; incentivo à construção de escolas e não de presídios; investimento em educação e não em equipamentos bélicos. Este é o ser humano que se pretende formar com a superação de uma pedagogia pragmática e construção de uma pedagogia para humanização.

c) “Prioridade para a competência da leitura e da escrita” (SÃO PAULO, 2010, p.14). Sabe-se da relevância da interiorização da leitura e escrita, mas uma análise detalhada do material pedagógico do aluno e professor revelou que os mesmos são formados por fragmentos de textos, situados fora do contexto dos alunos e com atividades de interpretações elaboradas apenas em perguntas e respostas. Portanto para o real desenvolvimento da leitura e da escrita é preciso melhorar a qualidade textual dos materiais didáticos, dar mais autonomia às escolas para elaborar seus planejamentos haja vista que, desde a reforma de 1997 ocorrida no estado de São Paulo, até os dias atuais, pouco se deixou de liberdade para a escola planejar seu trabalho; geralmente as pautas de discussões em reuniões pedagógicas já vêm, em sua grande maioria, prontas e prescritas pela equipe de técnicos da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo. E os materiais de apoio aos alunos, como por exemplo, o *Caderno do Aluno* (2021), no qual consta todas as disciplinas do 3º ano do ensino médio, já constam as atividades com fragmentos de textos e atividades aos alunos o que acaba por desestimular a prática de pesquisa dos professores e alunos. De tal forma, considera-se que o pressuposto de prioridade para a competência da leitura e escrita continua comprometida e, há grande risco de desenvolver trabalho alienado, no sentido de que o mesmo não foi planejado pelos professores.

d) “Articulação das competências para aprender” (SÃO PAULO, 2010, p.18). Esse princípio revela a dicotomia que existe entre trabalhar com os conteúdos e a construção de competências. Evidencia que a construção de competências é mais importante que o trabalho com os conteúdos, como se a primeira fosse independente do segundo. No entanto, no momento não há necessidade de alongar muito sobre este item mas, ressaltar que o trabalho por competências está muito presente nas reformas educacionais seja, em nível municipal, estadual quanto em termo de união, o que exige um novo e crítico olhar para a reforma do novo ensino médio, o qual também está pautado na pedagogia das competências, deixou de dar prioridade à formação geral; aumentou o número de disciplinas e

reduziu a carga horária. Da mesma forma, o estado de São Paulo, com fins eleitoreiro, aumentou em grande quantidade o Programa de Ensino Integral (PEI) porém, não garante as reais condições para o sucesso dessas escolas e um dos grandes problemas que se percebe é a falta de professores, escolha de professores para o programa sem o menor critério, redução de alunos nas escolas PEI ao passo que as demais escolas regulares ficam com seu quadro de professores reduzido ou com muitas faltas deles, assim como, com suas classes superlotadas e sem condições objetivas para a garantia de um trabalho de qualidade.

e) “Articulação com o mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2010, p.20). Levando-se em consideração que a proposta pedagógica está embasada na pedagogia das competências, pode-se concluir que Saviani, (2010, p.437) tem razão ao considerar que esta está a serviço do mercado. O homem é levado, seja pela escola ou por outros meios, a adaptar-se para atender aos interesses capitalistas. Como afirma o autor, o “empenho em introduzir a pedagogia das competências na escola e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo (idem). Dessa forma, na medida em que foi estabelecido, que um dos princípios da educação pública de São Paulo é a articulação com o mundo do trabalho, a mensagem subentendida é a de que a sociedade deve permanecer como está: o ensino médio público continuar preparando as pessoas para serem inseridas no mercado de trabalho, geralmente com mão de obra barata e dócil e as instituições de educação privada preparando as pessoas que vão constituir a classe pensante do país e manter a hegemonia das elites capitalistas, longe de proporcionar uma transformação social.

## **Conclusão**

Como apontado, a pedagogia das competências faz parte do rol de tendências contemporâneas, principalmente a partir de 1990,

a qual, está amparada pela legislação em nível federal, estadual e municipal; da mesma forma, a proposta curricular do estado de São Paulo. Assim, ambas se revestem de caráter idealista creditando à escola a possibilidade de resolver os problemas sociais por meio de construção de competências e habilidades, sem que seja necessário a transformação estrutural da sociedade, o que as coloca no rol das teorias não-críticas da educação.

Para a pedagogia das competências a escola é responsável por desenvolver nos alunos as competências para sua adaptação de acordo com as necessidades da sociedade atual. A pedagogia das competências e proposta de São Paulo, convertem os trabalhadores da educação em trabalhadores alienados por entregar a eles toda a prescrição do seu trabalho, proposta pela Secretaria Estadual de Educação por meio do *Caderno do Aluno*, *Caderno do Professor* e mais recente, a prescrição de pautas para reuniões de ATPCs (Atividade de trabalho pedagógico coletivo), sendo que este último exemplo merece um olhar mais crítico e novos estudos, principalmente com a reforma do novo ensino médio no estado de São Paulo.

Ressalta-se que a pedagogia das competências aponta para o puro e simples atendimento ao mercado capitalista e nada tem a ver com a formação plena, emancipatória e humanizadora dos seres humanos. Este ainda é um grande desafio como garantia às novas gerações. Portanto, diferente da visão da pedagogia das competências e outras tendências contemporâneas, compactua-se com o pensamento lukasiano, segundo o qual, o trabalho é a categoria fundante do ser social, no entanto, tal categoria deve representar algo planejado consciente, pelo indivíduo e com fim pré-determinado. O trabalho consciente é aquele em o que o responsável pela sua execução o desenha na mente antes de executá-lo na prática. O grande desafio é a compreensão da necessidade de resgatar o pressuposto emancipatório de formação humana; considerar a educação como um direito humano e que os profissionais da educação atuam direto na vida dos sujeitos, o que exige formação dos mesmos, mas também, valorização, seja em termos salariais quanto em condições objetivas de trabalho.

A partir da visão de totalidade, pensar a educação para além dos pós-modernismos, extrapola a visão individualista das tendências contemporâneas. Portanto, o “eu” sai da condição de indivíduo para a visão de coletividade, prevalecem preocupações para com as questões planetárias e mundiais. Espera-se que pessoa educada para as questões planetárias não vá destruir o meio ambiente apenas em função dos interesses mercadológicos, mas preocupar-se com as questões éticas e ambientais, enxergar as formas de preservação ambiental como um direito humano, assim como, indignar-se com as injustiças sociais e valorizar a vida de todas as pessoas, principalmente em tempos de pandemia, nos quais, a humanidade tem sofrido com tantas perdas. Estas são algumas das críticas à pedagogia das competências e as políticas neoliberais, quando, principalmente, os mais vulneráveis das classes trabalhadoras estão expostos à imposição das tendências capitalistas e desumanizadas: as pós-modernas.

## Referências

AMARAL, M. F. do. *A concepção de educação de György Lukács trabalho, humanização, singularidade e totalidade como pressupostos ontossociais da educação como direito na política educacional brasileira* 2020. 204 páginas. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, SP.

AMARAL, M. F. do. *Pedagogia das competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica* Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

BLOOM, B. S. et al. *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay, 1956

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2012.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Médio*. Disponível em: 2000. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2012.

CHAVES-GAMBOA, Márcia; GAMBOA, Silvio, Sánchez Gamboa. *Teorias e pesquisas em educação: os pós-modernismos* / Márcia Chaves-Gamboa, Silvio Sánchez Gamboa, organizadores. – Maceió: EDUFAL, 2011.

DUARTE. N. *Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/JyK4J5kHBKffPpQX8YWkhzj/?format=pdf&lang=pt#:~:text=A%20realidad e%20social%20%C3%A9%20contradit%C3%B3ria,social%20e%20 da%20vida%20humana>. Acesso em: 21.fev.2022.

FALLEIROS. I. *Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania*. In NEVES, in NEVES, L.M.W (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, p209-235.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paul: Paz e Terra, 2004. (Coleção Leitura).

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*, v.2, edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho, coedição, Luíz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2000.

NEVES. L.M.W (Org). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*; trad. Patrícia Chittoni Ramos. - Porto alegre: Artmed Editora, 2000.

RAMOS, M. N. *É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. Trabalho, Educação e saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 93- 114, mar.2003, in DUARTE, N. *Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista*. Pro-Posições, v. 21 n. 1 Campinas, jan/abr. 2010. Disponível em: <[http://WWW.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010373072010000100006&ing](http://WWW.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072010000100006&ing)>. Acesso em 24 out. 2012.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*- 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.



SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias; coordenação geral*, Fini, M. I; coordenação de área, Miceli, P.: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *SP Faz escola. Caderno do aluno, 3ª Série. Ensino Médio. Coordenador da Coordenadoria Pedagógica*, Caetano Pansani Siqueira. SEE, 2021.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41. ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.- (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 5).

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 10ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVEIRA, B. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. 2 ed. São Paulo: FTD, 2007.

TEDESCO, J.C. *Elementos para um diagnóstico del sistema educativo tradicional em America Latina*. In UNESCO/ CEPAL/PNUD, *El cambio educativo: situación y condiciones*, Informes Finales 2, 1981.

YANAGUITA, Adriana Inácio *O financiamento da educação no Brasil – a emergência da temática no campo educacional e no mercado editorial (1991-2005)*. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/04.pdf>. Acesso em: 19.fev.2022

## Capítulo 5

### Paulo Freire e a pedagogia libertadora: uma crítica à educação neoliberal de extrema direita no Brasil

Danillo Silva Feitosa<sup>1</sup>

Geisa Ferreira dos Santos<sup>2</sup>

Sandra Regina Paz<sup>3</sup>

#### Introdução<sup>4</sup>

Paulo Ruglus Neves Freire, ou simplesmente Paulo Freire, é considerado um dos maiores educadores do século XX (ECCO; NOGARO, 2015). Sua notoriedade se dá, em especial, pois ele, em vida, não concebeu a educação enquanto uma técnica pré-estabelecida e embasada em um conhecimento estático, mas como um *que-fazer* social, político e antropológico, como expressa Gadotti (2001).

Sua proposta de educação se sedimenta como uma possibilidade concreta de libertação de sujeitos oprimidos cultural e socialmente, perpassando a compreensão de mundo de cada educando, levando-os a pensar e a refletir criticamente acerca da realidade social, econômica, política e cultural em que está inserido. Mas por que, então, este educador e filósofo da educação, celebrado por muitos estudiosos no mundo, é deslealmente criticado de

---

<sup>1</sup> E-mail: danillo@gmail.com

<sup>2</sup> E-mail: geisa.santos@prograd.ufal.br

<sup>3</sup> E-mail: sandra.paz@cedu.ufal.br

<sup>4</sup> Agradecemos ao Comitê Científico da Revista Filosofia e Educação a autorização para utilizar conteúdos publicados anteriormente nesse periódico científico. Esse material foi publicado v. 14, n,1 de 2022. Acesso: Feitosa, D. S., Santos, G. F. dos, & Silva, S. R. P. da. (2022). Paulo Freire e a pedagogia libertadora uma ameaça à perspectiva de educação neoliberal da (extrema) direita no Brasil. *Filosofia E Educação*, 14(1), 201–221. <https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668581>

forma ferrenha em território brasileiro? Seria Freire inimigo da educação, como propõe a extrema direita reacionária e conservadora no Brasil?

Desde já, cabe-nos destacar nesta introdução que, a nosso ver, Paulo Freire deve sim ser considerado um inimigo da direita e/ou extrema direita, porém, não pelos altos índices de analfabetismo ou pelos ínfimos resultados nas avaliações nacionais ou internacionais, como apregoa os setores políticos e ideológicos mais retrógrados do Brasil, mas, por ele ter sido um dos mais brilhantes educadores e intelectual orgânico da classe que vive do trabalho.

Freire defendeu a educação enquanto um ato político, tendo proposto uma pedagogia enquanto prática de liberdade, cujo princípio é a elevação da condição do sujeito oprimido e explorado para uma condição de sujeito da História com autonomia e liberto da sua condição de oprimido, pautado por uma educação com ênfase na emancipação humana, sendo reconhecido pela sua capacidade de transformação social a partir da superação daquilo que foi imposto pela classe opressora.

Posto isto, a fim de aprofundar a discussão aqui proposta, buscamos, com este manuscrito, desenvolver uma abordagem dialética, como proposta por Sánchez Gamboa (2013). Segundo o autor, esse enfoque - crítico dialético - apreende o fenômeno a partir de seu trajeto histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender as suas transformações, contradições e potencialidades (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013).

Por meio desta abordagem, é apresentado o conhecimento construído de forma dialética entre sujeito e objeto, estes dentro de um contexto sócio-histórico. Ademais, a partir desta abordagem, não buscamos apenas trazer à baila da discussão simples adequações e descobertas, e sim a construção de algo novo, que modifique, conseqüentemente, ambos, ou seja, sujeito e objeto, ao longo do processo.

Neste aspecto, ressaltamos que, para efeito deste manuscrito, discutiremos a categoria trabalhador coletivo em Marx (2013), buscando elucidar a problemática anunciada, e, com a apropriação

da referida categoria, desnudar a perspectiva de formação neoliberal defendida pela extrema direita do Brasil, a qual diverge radicalmente do projeto histórico de formação humana em Marx e Freire. Destarte, estabeleceremos um breve diálogo entre ambos, isso porque, embora considerando suas diferenças epistemológicas, identificamos que suas proposituras de formação do sujeito visam à libertação e a emancipação do homem (ser humano), sendo, nesse sentido, idealizadores de uma transformação social coletiva radical.

Discutiremos ainda o momento histórico em que emerge a Pedagogia libertadora de Freire, período que o país passava por grandes tensões políticas, sociais e econômicas, que culminaram no golpe militar de 1964, mas que, paradoxalmente, fomentaram a magnitude das ideias da pedagogia freiriana de resistência. A partir deste movimento, este estudo encontra-se estruturado em três seções, além desta introdução, a saber: (1) *Conhecendo Paulo Freire e sua pedagogia: breves considerações*, na qual apresentamos informações relevantes do educador e filósofo; (2) *O contexto de nascimento da Pedagogia denominada Libertadora*, que se deu em um momento significativo da história do Brasil (início da ditadura militar); e (3) *Freire: uma ameaça à educação bancária homogeneizadora*, seção na qual propomos uma reflexão acerca da educação neoliberal apregoada pela extrema direita e do perfil de sujeito que se pretende forjar. Para isso, partimos de Marx (2013) ao analisarmos a categoria de trabalhador coletivo em diálogo com a pedagogia libertadora de Freire.

### **Conhecendo Paulo Freire e sua pedagogia: breves reflexões**

Ao falarmos sobre educação popular, que se fundamenta numa concepção que eleva o oprimido à condição de sujeito da história e da sua autonomia, vem-nos à mente, em primeiro lugar, um dos mais imprescindíveis e brilhantes nomes da educação

brasileira e mundial: Paulo Reglus Neves Freire<sup>5</sup> (1921-1997). *Paulo Freire*, como é conhecido mundialmente, foi um educador e filósofo brasileiro que, em meados do século XX, trouxe para o debate da educação a concepção de educação das classes populares, definida por ele como “educação libertadora” ou, melhor dizendo, educação enquanto prática de liberdade (FREIRE, 1997). Freire, que nasceu e viveu grande parte de sua vida na região nordeste do Brasil, marcou a história da educação indo além das fronteiras vigentes da época no que diz respeito à elaboração de uma pedagogia brasileira de vertente progressista e revolucionária, tanto em sua forma como em seu conteúdo.

É notório o lugar de destaque e excelência que assume o educador e filósofo e sua Pedagogia libertadora, comprometido com um projeto societário de construção de um mundo mais justo e humano, embalado por uma utopia da esperança que se quer semear uma educação libertadora, como bem destaca Paludo (2010),

Paulo Reglus Neves Freire, Paulo Freire, foi e continua sendo, dada a importância de sua obra e do seu exemplo de vida, “um educador do povo”; “um pensador da Educação Popular”; um “andarilho da utopia”; um “semeador da esperança” e *um educador comprometido com a construção de um projeto de sociedade* (PALUDO, 2010, p. 47, grifos nossos).

Sem dúvidas, tal forma de compreender e viver a educação, ou seja, a formação dos seres humanos para a vida em sociedade com vistas a sua transformação, converteu-se, ao passo do tempo, em uma das pedagogias mais referenciadas e, como defendem alguns

---

<sup>5</sup> Paulo Freire é concebido como um pensador da educação que se voltou para a construção de uma teoria pedagógica, que a um só tempo, articula aspectos antropológicos, epistemológicos, éticos e políticos, os quais se encontravam relacionados ao processo educacional dos sujeitos, articulando-os com os diferentes desafios das sociedades contemporâneas.

estudiosos (GADOTTI, 2001; SILVA, 2018), uma das mais efetivas para a evolução do educando<sup>6</sup>.

Esta educação, como bem define Freire (1995), entende que ensinar não é o ato de transferir o conhecimento, e sim criar diferentes possibilidades para sua produção e construção do saber, a qual, pensando as realidades das classes populares, “reconhece a presença [destas] como um *sine qua non* para a prática realmente democrática da escola progressista na medida em que possibilita o necessário para aprendizagem daquela prática” (FREIRE, 1995, p. 103, acréscimos nossos). Para tanto, Freire sugere contextualizar o educando não apenas com relação às práticas de sala de aula, mas também diante do mundo que o cerca.

Destarte, a educação popular organiza sua prática pedagógica com base em quatro eixos fundamentais, sendo eles: (1) *crítica e dialética*, por meio do qual o “oprimido” encontra as condições para, através da reflexão, descobrir-se e compreender seu próprio destino histórico; (2) *contexto*, ou seja, ato de situar-se em relação a um contexto social concreto/real; (3) *método*, este, por sua vez, tendo o diálogo e a reflexão como dimensões fundamentais para o processo em ensino e aprendizagem; e (4) *práxis*, a união dialética entre teoria e prática, ou seja, teoria da educação, reflexão e natureza prática, movimento este fundamental para o completo desenvolvimento do sujeito (PALUDO, 2008; 2010).

Dito isto, Paulo Freire, por meio da sua pedagogia, tinha como horizonte proporcionar aos envolvidos com o pensar/fazer pedagógico, educadores e educandos, um processo de educação e formação humana contextualizada com suas realidades, visando, a partir de uma reflexão-crítica, a transformação do ser, do grupo e do mundo, emancipando, assim, os sujeitos, libertando-os das amarras da ignorância e da passividade impostas pela sociedade

---

<sup>6</sup> Cabe destacar que a “Educação libertadora”, de acordo com Paludo (2008; 2010), não está voltada a qualquer indivíduo ou grupo, mas aos oprimidos e os que com eles se comprometem, com vistas à transformação social, buscando, juntos, a transformação radical da sociedade.

de classes capitalista. É a partir desta premissa que o idealizador desta pedagogia conceitua a Educação Popular como:

[...] democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição e classe e, ao mesmo tempo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. [...] É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias da escola velha, crítica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo (FREIRE, 2007, p. 103-105).

Fica evidente, então, que a pedagogia libertadora referenciada na Educação Popular se volta, necessariamente, a um processo de ensino e aprendizagem dialógico, o qual valoriza os diferentes saberes - prévios e os construídos conjuntamente - mediados pela participação democrática, cuja perspectiva é de formação de sujeitos que interagem, de fato, com o mundo em que vivem, com suas realidades e com suas histórias, rompendo com as barreiras impostas pelo modelo de educação bancária<sup>7</sup>, por exemplo. Em outros termos, um movimento que parte do contexto concreto/real/vivido para o contexto teórico, sendo necessário, neste movimento, a reflexão epistemológica, a problematização crítica da realidade e o diálogo numa perspectiva coletiva e solidária, com vistas à transformação do sujeito no mundo e do próprio mundo, sem desconsiderar as contradições sociais, econômicas, políticas e ideológicas que buscam subjugar e impossibilitar tais transformações.

---

<sup>7</sup> Para o filósofo, a Educação bancária compreende o aluno enquanto uma espécie de "banco", no qual o educador deposita o conhecimento. Na realidade concreta, significa dizer que o educando é como um cofre vazio em que o professor acrescenta fórmulas, letras e conhecimento científico até "enriquecer" o aluno.

Por meio dessa premissa, da educação enquanto um ato político coletivo em que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho (BRANDÃO, 1981), os homens e as mulheres se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1997), por intermédio de uma relação de troca e sinergia entre sujeitos, de forma que educador e educando se colocam lado a lado, aprendem e ensinam mutuamente e dialeticamente. Ademais, como mencionado, essa compreensão é contrária à proposta de uma educação bancária, em especial, por seu caráter libertador e transformador, pois contribui para a formação de sujeitos ativos, críticos, conscientes de seu papel histórico, de fomentar mudanças significativas em si e no contexto em que vivem, problematizando-o e o transformando-o como ser histórico.

Dito isto, na seção seguinte, discutimos o contexto em que emerge a Pedagogia libertadora, a fim de melhor compreender a problemática elencada neste manuscrito, a saber: por qual motivo a direita e a extrema brasileira elegeram o patrono da educação, Paulo Freire, como inimigo do país?

### **O contexto de nascimento da Pedagogia libertadora**

Como evidenciado na seção anterior, Freire é um dos mais relevantes intelectuais da história brasileira. O educador e filósofo, que viveu e compreendeu a educação enquanto uma ferramenta de suma relevância para a transformação da sociedade, em especial no que diz respeito à desigualdade social e à opressão, criou um método de ensino que se contrapõe à visão tradicional de educação - a tão criticada educação bancária -, a qual compreende o professor enquanto o sujeito detentor do saber, e o aluno, por sua vez, o receptor, passivo, objeto de conhecimento do saber autoritário do professor. Logo, é a partir da problematização de uma educação hierarquizada, que Freire propõe uma educação dialógica e, principalmente, libertadora, com vistas às necessidades cotidianas de cada educando. Nas palavras de Prado (2016):



Paulo Freire propõe uma pedagogia da liberdade fundamentada na prática, articulando o processo de alfabetização com a ideia de conscientização das massas. Nesse período os analfabetos representavam a metade da população brasileira e amargavam a situação de pobreza advinda da desigualdade social e opressão (PRADO, 2016, p. 39).

O período mencionado por Prado (2016) é o ano de 1961, três anos antes do golpe militar de 1964. Esse período ficou marcado na trajetória de Paulo Freire pelo fato de sua perspectiva pedagógica ter ganhado notoriedade, em especial quando, por meio do Movimento de Cultura Popular, ele e vários educadores populares começaram a alfabetizar adultos com o método que ficou conhecido como Método Paulo Freire. Ademais, essa notabilidade se deu para além do processo de alfabetização, pois o método por ele proposto “propõe uma pedagogia da liberdade fundamentada na prática, articulando o processo de alfabetização com a ideia de conscientização das massas” (PRADO, 2016, p. 39).

Cabe destacar que o método criado por Freire, em seus primeiros momentos, esteve relacionado com um método de Alfabetização de Jovens e adultos. Sua pedagogia consistia em ensinar o educando a ler e a escrever com base em palavras-mundo do vocabulário real do educando, as quais expressavam sua cultura. O método, então, fora utilizado no sertão do Rio Grande do Norte, mais precisamente, em Angicos<sup>8</sup>, localidade em que metade dos adultos eram analfabetos. Vários dos seus educandos, após a pedagogia por eles vivenciada, começaram a refletir acerca do trabalho que desenvolviam, passaram a ler, compreender e a

---

<sup>8</sup> Faz-se necessário destacarmos, com base nos estudos de Maciel (2017, p. 21835), que “Angicos não foi a primeira experiência de aplicação do método, mas foi a experiência que mais teve olhares, pois tratava-se da terra natal do então presidente da república, João Goulart, o objetivo era alfabetizar trabalhadores rurais, num período de 40 horas”. O autor complementa explicando que: “O que hoje conhecemos como “Método Paulo Freire” surgiu com o trabalho realizado por Freire na década de 60 juntamente com o Movimento Cultura Popular do Recife (MCP) em uma periferia de Recife” (MACIEL, 2017, p. 21835).

exigir inúmeros direitos que outrora desconheciam possuir, como o direito a férias, por exemplo.

É pensando essas e outras mudanças relevantes para o contexto da época - mesmo que em um pequeno espaço geográfico brasileiro - que podemos perceber a relevância do método de Freire, que defende a autonomia intelectual do educando, tendo a sala de aula como um espaço de trocas e produção mútua de conhecimentos; este processo se daria pela mediação do conhecimento formal (do educador) e o conhecimento de mundo que o educando possui.

O projeto histórico de Paulo Freire era compreendido como uma possibilidade transformadora da realidade, pois era essencial a diminuição dos altos índices de analfabetismo da época, em especial pensando o contexto socioeconômico da década de 1960, o qual exigia, como destaca Prado (2016), o desenvolvimento industrial do Brasil. Assim, tal método de ensino foi tão importante que serviu como inspiração para o Plano Nacional de Alfabetização (PNA).

O contexto socioeconômico do Brasil na década de 1960 exigia desenvolvimento industrial do país, e diversos movimentos sociais reivindicavam a diminuição das desigualdades sociais. O governo Goulart vê na proposta do método Paulo Freire uma possibilidade transformadora da realidade, diminuindo os altos índices de analfabetismo do país. A convite do Ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, Freire recebeu a tarefa de implementar nacionalmente seu método, que pretendia alcançar 5 milhões de adultos no ano de 1964, isso significava o aumento do eleitorado brasileiro em torno de 50% (PRADO, 2016, p. 39).

O PNA foi criado por meio de decreto assinado pelo então presidente João Goulart, porém, com a tomada de poder pelos militares em 1964, o plano precisou ser interrompido, isso porque o projeto era compreendido enquanto perigoso do ponto de vista da elite brasileira, afinal, uma educação com vistas a uma formação cidadã crítica poderia fomentar “revoltas” por parte das camadas mais pobres da população, logo:

[...] a expectativa transformadora gerada pelo Programa Nacional de Alfabetização, coordenado por Paulo Freire, oficializado em janeiro de 1964, foi abruptamente interrompida pelo golpe civil-militar, e extinto em 14 de abril do mesmo ano. As forças conservadoras da sociedade brasileira, representadas principalmente pelas elites, viam nesse programa de alfabetização uma ameaça à ordem estabelecida, da qual eram os principais beneficiados (PRADO, 2016, p. 39-40).

Paulo Freire, considerado à época subversivo por buscar alfabetizar e conscientizar o povo, assim como oferecer maior autonomia àqueles/as que frequentemente eram subjugados, é compreendido pelos detentores do poder enquanto uma ameaça frente ao sistema vigente da época.

Após o golpe de 64, Freire passou a ser perseguido pela ditadura, assim como tantos outros educadores defensores de uma educação voltada para formação humana. O Brasil perdeu durante todo período sombrio da ditadura um de seus maiores intelectuais e pensadores da educação. Paradoxalmente, ao tempo em que Freire foi “expulso” do Brasil, o mesmo era acolhido e convidado a oferecer suas contribuições nos países por onde passou; foi durante seu exílio que Freire colaborou com diversos países no desenvolvimento de uma perspectiva de educação libertadora.

Um exemplo do trabalho desenvolvido por Freire durante o exílio foi sua colaboração no Ministério da Educação do Chile e no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (ICIRA), “que lhe permitiu viajar por todo país, empreendendo debates sobre educação e democracia com grupos de jovens progressistas, técnicos agrícolas e organizações camponesas” (PRADO, 2016, p. 40). Esse momento foi de suma importância no desenvolvimento da perspectiva pedagógica libertária, segundo Gadotti (1996).

Ao contextualizar a elaboração do Método Paulo Freire, Gadotti (1996) sinaliza que já existiam/existem também outras propostas pedagógicas que partiam/partem do contexto do aluno, porém Freire vai para além “do que aprender”, pois, para ele, “o sujeito aprende através de sua própria ação transformadora sobre

o mundo. É ele que constrói suas próprias categorias de pensamento, organiza o seu mundo e transforma o mundo” (GADOTTI, 1996, p. 4). Desse modo, a educação para Freire é uma prática transformadora, uma ação política do sujeito no mundo e não meramente um processo de transferência de conteúdo.

Uma pedagogia que tem como base a transformação do mundo, do ser humano como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, sujeito da palavra-mundo, assim como o educador e o educando numa relação dialógica em que todos os saberes importam e são considerados como relevantes e necessários; tendo como finalidade o fim das relações de opressão, o que resulta numa pedagogia que ameaça a lógica de reprodução de uma sociedade desigual e estratificada.

Em suma, a tomada de consciência dos educandos frente aos interesses sociais e de classe em disputa na sociedade, conforme propunha o método de Freire, assim como a busca pela libertação das pessoas que viviam em condições de constante opressão, passaram a ser compreendidas enquanto situações ameaçadoras do *status quo* das elites brasileiras.

### **Freire: uma ameaça à educação bancária homogeneizadora**

Até o momento, apresentamos Freire e as principais bases de seu pensamento que fundamentam a pedagogia libertadora. A partir de então, iremos discutir acerca da educação legitimada pela extrema direita do Brasil alinhada aos princípios neoliberais de formação de um sujeito homogêneo adaptado à lógica de reprodução de uma sociedade de classes baseada na exploração do homem pelo homem. Almejamos, com isso, compreendermos o que seria a educação bancária homogeneizadora, bem como por quais justificativas Paulo Freire é considerado uma ameaça à referida idealização e projeto reacionário de educação.

Para tanto, destacamos inicialmente que a pedagogia proposta por Freire é inerentemente política, pressupõe a emancipação do sujeito, sendo esta uma das principais justificativas de tantos

ataques, afinal, uma educação voltada para libertação daquele que estuda é uma ameaça eminente para aqueles que vivem da exploração da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, a educação libertadora vai de encontro com a educação pregoada pela (extrema) direita no Brasil, haja vista sua luta pela libertação dos oprimidos e pela emancipação humana.

Freire, como vimos, parte do contexto dos sujeitos, propondo a leitura do mundo em consonância com a leitura da palavra. A finalidade da educação não é a decodificação de agrupamentos de letras, mas a compreensão e problematização da vida social. Ler a palavra mundo pressupõe problematizar a palavra no mundo, dialeticamente, ou seja, ler criticamente a palavra e a representação dela, colocando-se frente ao que está posto em seu contexto de forma consciente e ativa. Logo, o sujeito que se apropria criticamente de seu contexto social é considerado uma ameaça por aqueles que buscam o controle dos corpos e das mentes dos sujeitos, na tentativa de subjugar-los aos seus interesses e visões de mundo.

Por sua vez, para os defensores da pedagogia bancária - que adentra ao invés de educar, que limita ao invés de emancipar, que escraviza no lugar de libertar -, a educação do trabalhador deve ser pautada em um receituário homogeneizador, ou seja, por meio de documentos “norteadores” que buscam prever objetivos comuns de aprendizagem e desenvolvimento a todos os educandos, sem levar em consideração a realidade de cada sujeito (a exemplo, podemos citar a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, documento de caráter normativo e instrumental). O ser humano para esse tipo de educação (de)formadora é compreendido apenas como um trabalhador coletivo, um sujeito que, para além de oprimido, deve ser explorado com vistas a atender as demandas da classe opressora.

No que tange ao conceito de trabalhador coletivo, Marx (2013) contribui para a reflexão aqui almejada quando argumenta que:

O trabalhador coletivo combinado, que constitui o mecanismo vivo da manufatura, consiste de muitos desses trabalhadores parciais e unilaterais. Por isso, em comparação com o ofício autônomo,

produz-se mais em menos tempo, ou a força produtiva do trabalhador é aumentada (MARX, 2013, p. 286).

Ao tratar da manufatura, Marx define o trabalhador coletivo, que no momento atual de crise do capital está sendo (de)formado para um mundo sem emprego e para a informalidade. Apesar do tempo histórico e de toda revolução tecnológica, esse conceito que Marx nos apresentava ainda é de grande relevância para compreensão de que tipo de sujeito o capital precisa para se reproduzir, em seu contínuo processo de acumulação, reprodução e exploração.

O trabalho subvertido à lógica do capital é socialmente dividido a fim de aumentar a produção e, conseqüentemente, o lucro, como bem defende Marx (2013). Essa divisão social do trabalho demanda uma determinada formação de trabalhador que irá reproduzir o modelo de produção. A lógica de reprodução do capital é a mesma, porém, devido às crises cíclicas e estruturais<sup>9</sup>, o capital muda sua estratégia a fim de manter-se vivo, encontrando nessa seara a justificativa de tantas reformas educacionais ao longo de toda história do Brasil e mundial. Todas as reformas são respostas às crises do capital, inclusive as reformas implementadas pela extrema direita no Brasil, no contexto do golpe de 2016.

Ao longo da história do capitalismo, as características do trabalhador coletivo vão sendo adaptadas psicofisicamente às mudanças do modelo produtivo e do mercado. Esse trabalhador coletivo vai ser identificado/classificado a partir de diversas nomenclaturas em diferentes produções intelectuais, porém, a essência e a base de interpretação é a mesma: o homem sendo objetificado para atender às exigências do sistema do Capital. Vejamos o conceito de adaptação psicofísica do trabalhador em Gramsci (2011):

A vida na indústria exige um aprendizado geral, um processo de adaptação psicofísica a determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de costumes e etc., que não é algo inato, “natural”, mas exige ser adquirido, ao passo que as características

---

<sup>9</sup> Ver Mészáros (2011). Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.

urbanas adquiridas são transferidas por herança ou absorvidas no decorrer da infância e da adolescência (GRAMSCI, 2011, p. 251, grifos do autor).

Ou seja, o trabalhador adquire, por meio das mudanças produtivas, as características que são necessárias para determinados tipos de modelos produtivos. A escola assume esse papel de formação e de imprimir nos seres humanos as competências e habilidades exigidas pelo capital, numa lógica de reprodução bancária de conhecimentos, de modo a tornar o ser humano uma mercadoria viável, com capacidade de concorrência em um mercado disputado e competitivo, em que sua utilidade é medida por meio da formação escolar e acadêmica.

No artigo 12, inciso V das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, resultado da reforma educacional de 2017, os legisladores, ao tratar da organização dos itinerários formativos para a formação técnica e profissional, afirmam que a mesma deverá ser organizada no sentido de garantir o

[...] desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para *adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação*, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018, grifos nossos).

A mercadoria humana (trabalhador) é posta no crivo da concorrência do mercado, pois, para garantir um emprego, é necessário moldar-se ao receituário capitalista, logo, (de)formar-se para conseguir o mínimo necessário para sobreviver.

Neves (2004) nos auxilia nessa compreensão ao tratar da formação do intelectual urbano-industrial no espaço nacional, para ela:

As profundas mudanças qualitativas no processo de trabalho e de produção capitalistas a partir da difusão do paradigma da acumulação flexível e a mudança na correlação de forças internacionais, com a falência do socialismo real e a hegemonia da ideologia burguesa do fim da história, do fim da luta de classes, da única solução “possível”, tornam necessárias alterações na formação do intelectual urbano em nível mundial (NEVES, 2004, p. 8-9).

Dialogando com o já analisado até aqui, Neves (2004) ratifica que:

Este intelectual urbano de novo tipo a ser formado pelo Estado educador e pela escola, sob a hegemonia burguesa, na atualidade, apresenta como características principais: o aumento da *capacitação técnica* necessária à reprodução ampliada das relações capitalistas de produção e uma nova *capacitação dirigente*, com vistas a “humanizar” as relações de exploração e de dominação burguesas, enquanto possibilidade histórica concreta (NEVES, 2004, p. 9, grifos da autora).

As análises da autora adquirem movimento e materialidade com a Base Nacional Comum (BNCC), um documento homogeneizador e de caráter normativo, como já supracitado, que determina o que se deve ser ensinado nos sistemas educacionais brasileiros, como a reforma do Ensino Médio, que impõem um limite de acesso ao conhecimento ao trabalhador (SANTOS; 2019), assim como diversas outras reformas que visam uma adaptação do trabalhador ao modelo de acumulação flexível do capital, a partir da reafirmação de uma concepção bancária e instrumental tão problematizada e criticada por Freire. Pra Neves (2004):

Entre as estratégias adotadas pelos vários estados nacionais para a formação do novo homem coletivo nos moldes de uma sociabilidade neoliberal, tem papel estratégico a implementação de reformas educacionais, com vistas a adaptar o intelectual urbano formado durante o período fordista do capitalismo monopolista, às necessidades burguesas decorrentes do aprofundamento da racionalização do conteúdo e da forma do trabalho e também dos imperativos de



legitimação das relações sociais vigentes, neste momento de crise aguda de acumulação do capital (NEVES, 2004, p. 9).

Assim, ao submeter à existência/sobrevivência humana à lógica do mercado movida pela concorrência, o trabalhador, como qualquer outra mercadoria, precisa atender aos padrões de aceitabilidade e empregabilidade estabelecidos pela sociedade capitalista, como argumenta Santos (2019).

Os sujeitos sociais (re)produtores do capital precisam estar moldados de acordo com o novo padrão de ser, viver e produzir. Precisam ser flexíveis, mutáveis, ter competências e habilidades que os permitam lidar com rápidas mudanças no cenário produtivo, ser competitivos, empreendedores, colaboradores, entre tantas outras características da acumulação flexível do capital (SANTOS, 2019, p. 60-61).

Essa perspectiva de formação imposta pelo capital se contrapõe à Pedagogia freiriana. São propostas totalmente antagônicas e rivais. Freire propõe uma educação que rompe com esse modelo deformador do capital. Paulo Freire, enquanto um educador popular, pensava a educação com um olhar extremamente crítico para toda perversidade do sistema capitalista, fonte geradora de todas as mazelas sociais, e lançava um olhar sensível e comprometido com a libertação dos sujeitos.

Em sua obra Pedagogia da Autonomia, ele nos brinda com princípios de uma educação dialógica, que respeita a cultura do outro, que parte da vida real para compreensão, problematização e superação dessa realidade. Para o autor:

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas” (FREIRE, 1996, p. 28).

Em uma estrutura social ancorada na opressão do homem pelo homem, na qual todos os espaços de interação a reproduzem, a

saber: no trabalho (patrão, empregado), em casa (marido, esposa, filhos), na igreja (líder religioso, fiéis), na escola (professor, aluno) dentre outros, a proposta freiriana não foi e não é aceita, pois o fundamento dessa pedagogia é totalmente oposto a essa estrutura.

A pedagogia da Autonomia, como diz Freire (1996), exige respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética; exige o reconhecimento de ser condicionado; exige generosidade, saber escutar; exige reconhecer que a educação é ideológica; exige disponibilidade para o diálogo, dentre tantos outros princípios pautados no e para o ser humano que não condizem à educação bancária. Para Freire (1996):

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (FREIRE, 1996, p. 13).

A escola, lugar de socialização da cultura e da ciência, não deveria fazer dos sujeitos depósitos de conteúdos recebidos passivamente, pelo contrário, a escola é onde o sujeito se apropria do saber sistematizado no sentido de refletir criticamente a respeito de dado objeto/realidade. A escola é o lugar da ciência, da pesquisa, da rigorosidade metódica, do pensamento e da reflexão, não deve ser constituída por uma racionalidade “fabril e produtiva” de trabalhadores coletivos em larga escala para atender demandas de mercado, mas, infelizmente, é esse o *status quo* da triste realidade da escola neoliberal que educa para o pântano da pauperização, posta na condição de subemprego e/ou desemprego, ou, como dizem os reformadores, para o mercado do salve-se quem puder, via ideologia do empreendedorismo.

Paulo Freire, autor/pesquisador/intelectual/educador, problematiza em seu livro “Pedagogia da autonomia” a consciência do povo acerca das injustiças sociais, segundo ele:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso (FREIRE, 1996, p. 15).

Nesse sentido, o educador expõe o caráter dominador e deformador da educação bancária. A Pedagogia da Autonomia não é apenas uma obra na qual Paulo Freire apresenta as bases de uma pedagogia libertária, com bases e fundamentos na autonomia, mas também uma denúncia dessa violência que é o aprisionamento das mentes dos seres humanos que são obrigados a se submeterem a um processo que poda suas capacidades intelectivas, críticas, criativas e tantas outras potencialidades humanas que são silenciadas pela pedagogia bancária.

Uma educação com princípios freirianos, que coloca em questionamento essa estrutura de exploração e organização social, é, e continuará sendo, uma ameaça para o setor da sociedade que vive da exploração e defende uma educação bancária conservadora, setor este que tanto teme a educação problematizadora proposta por Freire, a qual se converte a cada dia mais no desassossego de tantos, mas também na esperança daqueles que almejam uma educação capaz de libertar e promover a transformação social.

## **Algumas considerações finais**

Como apresentado ao longo do texto, o método de educação freiriana é absolutamente oposta à proposta neoliberal da extrema direita no Brasil. O ódio de classe fundamenta os ataques que Freire historicamente sofreu e sofre por ter sido o educador popular que propôs uma formação para liberdade, em especial, pela criação de uma perspectiva pedagógica que tem como fundamento o fim da opressão entre os sujeitos e a transformação da sociedade.

Para Freire, educar é um ato de amor ao próximo. O sujeito ao educar também é educado, não existindo na pedagogia da libertação um saber hierarquizado, isso porque todos os saberes são considerados, diferentemente da pedagogia neoliberal homogeneizadora imposta e defendida pela extrema direita do país, propagadora de reformas reacionárias e retrógradas.

Para o neoliberalismo, o ser humano é apenas uma parte da máquina que mantém o capital vivo. A espécie humana é posta como mercadoria no sistema do capital submetida à concorrência, e a escola é a fábrica responsável por produzir a mercadoria “trabalhador especializado”. Assim sendo, não cabe dentro de uma sociedade neoliberal, controlada por uma extrema direita reacionária, a pedagogia de Paulo Freire, que é o oposto a essa lógica de reprodução do capital. Assim, uma educação que tem em suas raízes um caráter libertador e transformador, capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos-reflexivos frente à sociedade a qual pertencem, não poderia ser aceita pela classe opressora que visa tão somente à exploração/opressão do homem pelo homem.

Nesse sentido, a educação transformadora proposta por Paulo Ruglus Neves Freire, em um país em que reina a intolerância, a desigualdade, o preconceito e exploração de classe não é bem-vinda, porém é extremamente necessária, fato este que contribui para que esta pedagogia, frente à extrema direita do Brasil, seja compreendida enquanto uma ameaça. Freire, por ser necessário, é ameaçador e afronta a extrema direita que vive da exploração do trabalhador.

Paulo Freire morreu em 2 de maio de 1997, e aos 75 anos que esteve materialmente entre nós foram suficientes para torná-lo eterno na luta por uma educação para liberdade. O patrono da educação brasileira permanece vivíssimo e aterroriza àqueles que temem sujeitos educados para subverter a lógica de reprodução da vida baseada na opressão. Paulo Freire vive (!) e a Pedagogia libertadora é seu maior legado.

## Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire*. 18ª ed. São Paulo, Brasiliense. 1981.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)* - Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018.
- ECCO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. A educação em Paulo Freire como processo de humanização. XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2015. *Anais...* Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184\\_7792.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro. In: GADOTTI, M. (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996, p. 69-115.
- GADOTTI, Moacir. Prólogo: el proyecto utópico de Freire. In: LENS, J. L. *Paulo Freire: su praxis pedagógica como sistema*. Buenos Aires, Argentina: Yagüe Ediciones, 2001.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas*. Chapecó: Argos. 2013.
- GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. *Cadernos do Cárcere*. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 241-282, 2011.

MACIEL, Jandrei José. O método Paulo Freire: origens históricas, influências teóricas e aspectos metodológicos. In: XV Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2017. *Anais...* Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25509\\_13013.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25509_13013.pdf).

Acesso em: 20 jan. 2022.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Trad. Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As Reformas da Educação Escolar Brasileira e a Formação de um Intelectual Urbano de Novo Tipo. *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED*. 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/reformas-da-educacao-escolar-brasileira-e-formacao-de-um-intelectual-urbano-de-novo>. Acesso em: 24 fev. 2022.

PALUDO, Conceição. Movimentos sociais e educação popular: atualidade do legado de Paulo Freire. *Academia*. p. 1-13, nov/2008.

PALUDO, Conceição. Movimentos sociais e educação popular: atualidade do legado de Paulo Freire. In: STRECK, D.; GHIGGI, G.; SILVEIRA, F. T.; PITANO, S. C. (Orgs.). *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010, p. 39- 55.

PRADO, Marciano. *Dos elementos da obra freireana e da teologia da libertação nas décadas de 1950 a 1970: uma análise combinada de sua gênese e identidade*. Dissertação (mestrado em Educação) --Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

SANTOS, Geisa Ferreira. dos. *A contrarreforma do ensino médio no contexto do estado brasileiro neoliberal*. 2019. 114 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.



## Capítulo 6

### Pedagogia crítica à luz da teoria crítica frankfurtiana

Ayza Rafaela Damasceno Ramalho<sup>1</sup>

Isabel Ferreira Freitas<sup>2</sup>

Anderson de Alencar Menezes<sup>3</sup>

#### Introdução<sup>4</sup>

José Ferrater Mora (2004) define teoria como um termo oriundo do verbo grego  $\theta\epsilon\omega\rho\acute{\epsilon}\omega$ , que significa observar, olhar, algo feito pelos espectadores nos jogos públicos na Grécia Antiga, já que eles não podiam intervir. Sendo assim, teoria (do latim *theoria*) pode ser sinônimo de contemplar, o que acontece quando alguém se volta para algo mental, racional. Filosoficamente, o sentido de teoria também pode ser o de especulação, na teoria do conhecimento e na filosofia da ciência o significado de tal verbete é discutido frequentemente, tendo a noção, inclusive, de hipótese.

O Instituto de Pesquisa de Frankfurt tomava para si, desse modo, o sentido de teoria ligado à contemplação – ação feita mentalmente, de problemas relativos à cultura, o colapso da formação humana, na qual estavam inseridos. Todavia, acrescentaram a esta teoria a ação crítica, por meio da qual seus

---

<sup>1</sup> E-mail: ayza.rdr@gmail.com

<sup>2</sup> E-mail: isabel.ferreiraf@gmail.com

<sup>3</sup> E-mail: anderufal@gmail.com

<sup>4</sup> Agradecemos ao Comitê Científico da Revista Filosofia e Educação a autorização para utilizar conteúdos publicados anteriormente nesse periódico científico. Esse material foi publicado v. 13, n,3 de 2021. Acesso: Ramalho, A. R. D., Freitas, I. F. ., & Menezes, A. de A. (2022). Pedagogia crítica à luz da teoria crítica frankfurtiana. *Filosofia E Educação*, 13(3), 2650–2680. <https://doi.org/10.20396/rfe.v13i3.8664158>



membros pensavam prognósticos para as problemáticas que eles observavam em seu contexto.

Apesar de sempre ser associada à Escola de Frankfurt, a Teoria Crítica teve o seu início com Marx. No entanto, a curta explanação acerca disso será realizada sem aprofundamento por não ser o foco principal da subdivisão, é feita apenas uma menção informativa. Posteriormente, Horkheimer fez uso dela para fundamentar os trabalhos do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, do qual ele era diretor e foi a partir daí que tal teoria ficou conhecida como a teoria social que dava sustentação aos trabalhos feitos pelos membros do Instituto.

Neste estudo, a tese adotada pela Escola de Frankfurt será usada para embasar uma pedagogia crítica ao longo das próximas partes, pois tenta entender de que forma as colaborações atuais buscam elaborar modelos críticos renovados, fundamentados nas investigações do tempo presente da sociedade e nas concepções das causas indispensáveis da Teoria Crítica, a fim de ponderar acerca de novas possibilidades de construção do conhecimento que servem como base para a formação cultural e, conseqüentemente, humana.

Além disso, a pedagogia crítica será apreciada como uma possível alternativa para alcançar a educação para a emancipação, visando à autonomia do aluno como meta principal, haja vista que isso trará resultados sociais, posto que a realidade extrapedagógica é interligada à educação escolar e a atualidade dessa pode ser considerada como um obstáculo por haver o domínio da racionalidade instrumental intimamente ligada a todas as esferas da vida social. Além disso, serão utilizados argumentos que mostram a importância de se pensar em um novo padrão pedagógico.

Essa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico que tem como abordagem a Teoria Crítica da Sociedade e se propõe a ter um alcance explicativo por analisar a contribuição da teoria adorniana em um contexto específico que é a Pedagogia Crítica. Segundo Yan (2016), essa é umas das características da pesquisa qualitativa.

Desse modo, pensa-se que se houver uma pedagogia pautada no ensino do pensar por si mesmo – uma vez que são também responsabilidades da educação o desenvolvimento do pensamento crítico e o esclarecimento acerca do aparelho de dominação na tentativa de uma formação voltada para a emancipação –, as manifestações principais da indústria cultural serão enxergadas de outras formas, ou melhor, passarão a ser utilizadas para outras finalidades, tendo como resultado uma nova percepção acerca do processo de ensino e aprendizagem como possibilidade de construir conhecimento e sensibilizar.

### **Teoria Crítica: de Marx aos Frankfurtianos**

A teoria crítica teve o seu início a partir das obras de Karl Marx – economista, sociólogo, filósofo e jornalista. A teoria social do filósofo insistia no caráter crítico, entretanto, ele entendia a crítica de uma maneira diferente, não de modo vulgar, ou seja, como a forma “de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o ‘bom’ do ‘mal’” (NETTO, 2011, p. 18).

A teoria era entendida, por Marx, como uma variedade particular do conhecimento, não se reduzindo à análise sistemática das formas dadas de um objeto. É por meio dela que o pesquisador reproduz, em seu pensamento, a disposição e o movimento do objeto de pesquisa. Assim, Marx entendia a teoria como a ação real do objeto deslocado para o cérebro do investigador (NETTO, 2011).

Para Marx, assim como para Adorno, é preciso que haja um entendimento acerca do funcionamento da sociedade, pois as ideias para a mudança têm raízes na própria organização da realidade social. Isto é, o diagnóstico para compreender o andamento do capitalismo é necessário não somente para entender como o sistema funciona, mas também para perceber os elementos que servem para prever a possibilidade de queda dessa organização, a fim de modificá-la (NOBRE, 2008).

A teoria crítica iniciada por Marx tem a emancipação como perspectiva real, da mesma maneira que a educação para Adorno (2012). Onde a emancipação visa a autonomia do indivíduo a partir da elucidação acerca da realidade e é essencial a análise das organizações sociais em que se inserem os potenciais tanto da emancipação quanto dos obstáculos que impedem essa. É pertinente realçar a falta de rivalidade da teoria crítica, visto que ela não se põe como “concorrente” e nem pretender ser uma explicação mais “correta” ou “adequada”. “Essa pretensão de não concorrência mostra tanto o vínculo das contribuições críticas com as contribuições não-críticas (que são, portanto, o objeto da crítica) como o ponto de vista de onde as examina” (NOBRE, 2008, p. 17).

Resumidamente, esta teoria não tem o objetivo de ser a melhor, é apenas outra perspectiva para entender a sociedade. Por esse ângulo, tendo a emancipação como ponto de chegada, a teoria não pode apenas fixar-se em descrever as coisas como elas são dado que ela precisa ser a manifestação crítica do conhecimento produzido dentro das paredes do capitalismo. Assim, o diferencial dessa suposição são os seus alicerces reais na sociedade, fazendo dela renovável, uma vez que reproduzir como verdades o que outros teóricos críticos dizem é ir de encontro com o que a teoria crítica procura repelir.

Posteriormente, a teoria crítica foi vinculada ao Instituto de Pesquisa Social, desenvolveu-se, em grande parte, em torno do Instituto e é nela que as pesquisas dos teóricos são fundamentadas. Além de ter sido uma espécie de camuflagem para a teoria marxista, pois foi nos escritos de Marx que o Instituto estabeleceu os seus alicerces. Era, também, herdeira de Freud e Nietzsche, pensadores que mudaram a maneira de ver a sociedade e de refletir sobre o sujeito, a cultura, a própria sociedade etc. na contemporaneidade.

Frankfurt, depois da fundação do Instituto e da disseminação do pensamento dos teóricos que participaram dele, passou a ser uma referência simbólica e não só um lugar no mapa. Os temas

discutidos pela Escola de Frankfurt há vários anos continuam sendo muito relevantes hoje em dia (FREITAG, 1990).

## **A Teoria Social da Escola de Frankfurt**

Com o artigo *Teoria tradicional e teoria crítica*, de 1937, Horkheimer (1983a) lançou as bases para a Teoria Crítica. Nele, é levantada a diferenciação entre a teoria tradicional e a teoria crítica, mas isso não é feito de maneira clara, uma vez que Horkheimer não apresenta, essencialmente, o que é a teoria crítica, mas o faz de maneira negativa, quando mostra a teoria tradicional e que o é tradicional abandona o seu caráter crítico com o passar do tempo.

Horkheimer (1983a) entende que a gênese da teoria tradicional como fundamentada no método cartesiano, onde tal gênese é inerente ao progresso das ciências naturais, pois “[as] ciências do homem e da sociedade têm procurado seguir o modelo (*Vorbild*) das bem sucedidas ciências naturais” (p. 119). Essas ciências são, mais especificamente, a matemática e a física.

A teoria tradicional visa um sistema de sinais que é puramente matemático, uma vez que as demais teorias, que são, de modo geral, deduzidas a partir daquela, têm a sua legitimidade respaldada no que tange aos fatos ocorridos, nas leis de causa e efeito, já que se “se evidenciam contradições (*Widersprueche*) entre a experiência e a teoria, uma ou outra terá que ser revista. Ou a observação foi falha, ou há algo discrepante nos princípios teóricos” (HORKHEIMER, 1983a, p. 117).

Pela teoria tradicional pautar-se na ciência, de acordo com Adorno (2012), a filosofia, por exemplo, nesse íterim, é entendida como um peso morto, um dificultador para adquirir-se conhecimentos considerados úteis, o que é assegurado por essa ideia de ciência, uma vez que é valorizado o conhecimento que é adquirido a partir de provas práticas em detrimento do entendimento teórico acerca do mundo.

O método dedutivo comanda na matemática e acaba sendo esticado às ciências humanas, sem haver uma preocupação com a

teoria, apenas considerando a questão prática, visto que a grande preocupação era cogitar o modelo seguido sem existir um questionamento acerca de seu uso.

Desse modo, as pessoas começaram a acreditar que estarão salvas se forem norteadas de acordo com as regras disponibilizadas pela ciência, onde seguem a norma científica das proposições condicionais e se rodeiam dessa ciência. Haja vista que a

aprovação científica converte-se em substituto da reflexão intelectual do fátual, de que a ciência deveria se constituir. [...] o conhecimento da literatura secundária sempre é bom para se conhecer o estado atual dos conhecimentos, evitando assim a redescoberta da América. [...] A ciência como ritual dispensa o pensamento e a liberdade (ADORNO, 2012, p. 70).

Então, se o pensamento e a liberdade das pessoas são cerceados, ou melhor, arrancados, tirando do sujeito a possibilidade de refletir, vai de encontro com o que a teoria crítica defende e compactua com a semicultura que está contida na teoria tradicional, dado que é pautada em comportamentos sem reflexão, seguindo um modelo pré-estabelecido pela sociedade o qual se configura em um cálculo (ADORNO, 2010), devido à teoria crítica se opor à teoria tradicional por estar ligada à emancipação.

Entretanto, segundo Adorno (2012; 2010), mesmo aos que possuem qualquer resquício de liberdade, dentro da teoria tradicional, ela encontra-se afetada na medida em que os hábitos intelectuais identificam qualquer atitude que carregue algo de regressivo, ainda que não tenha sido estabelecido, como se tais pessoas ficassem a mercê da desobrigação da autonomia por, talvez, considerarem mais fácil viver dentro do sistema vigente adaptando-se a ele, ou seja, mais um reflexo da semiformação que assola a sociedade e deforma, inclusive, a maneira de agir livremente.

Na teoria tradicional, as ciências sociais tornam-se previsíveis e demonstráveis tanto quanto nas ciências naturais e, por isso, acabam não tendo resultados imparciais, pois utilizar um método

próprio para as ciências naturais nas sociais, sendo essas vivas, faz com que o objetivo da teoria seja apenas o de classificar o objeto estudado e não gerar uma reflexão acerca dele, não tendo, assim, qualquer movimento.

Isso se torna problemático para Horkheimer (1983a), uma vez que ele percebe o fato de o conceito de teoria não ter sido criticado e também a falta de questionamento da maneira como essa ideia foi imposta e o modo de equiparar, como ferramenta, acontecimentos naturais de acontecimentos sociais, quando diz que “não é o significado da teoria em geral que é questionado aqui, mas a teoria esboçada ‘de cima para baixo’ por outros, elaborada sem o contato direto com os problemas de uma ciência empírica particular” (HORKHEIMER, 1983a, p. 119).

Então, nota-se que a relevância da teoria crítica se evidencia pela sua capacidade de renovação, reformulação e autocrítica. Enquanto a teoria tradicional é apartidária, a crítica procura explorar as condições sociopolíticas e econômicas de sua aplicação, com a finalidade de transformação da realidade. É aí que a teoria adorniana, acerca da educação, tem o seu respaldo, por ter como foco uma educação voltada para a emancipação, que seja, inclusive, aberta à renovação, reformulação e a autocrítica, sempre que se fizer necessário, ao contrário da teoria tradicional, a qual dá um ar matemático quando utilizada para pensar a realidade social e também a educacional.

Desse modo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt chega para se contrapor à tradicional, pelo fato de aquela, ao contrário dessa, aproximar-se da função histórica de emancipação, considerando o entendimento da sociedade dividida em classes como a maneira mais viável de compreensão do seu andamento, posto que as classes mais baixas são as mais atingidas por quaisquer problemas estruturais da sociedade e, por isso, são as que tendem a desenvolver maior aptidão para a emancipação.

Para Horkheimer (1983a), o proletariado é a camada social que carrega em si o potencial de emancipação da alienação contida na sociedade capitalista, que vive dentro dos parâmetros lógicos de

organização da teoria tradicional. A denúncia dessa perspectiva está quando Horkheimer anuncia que

Por mais que sofra na própria carne o absurdo da continuação da miséria e do aumento, da injustiça, a diferenciação de sua estrutura social estimulada de cima, e a oposição dos interesses pessoal e de classe, superadas apenas em momentos excepcionais, impede que o proletariado adquira imediatamente consciência disso. Ao contrário, também para o proletariado o mundo aparece na sua superfície de uma outra forma. Uma atitude que não estivesse em condições de opor ao próprio proletariado os seus verdadeiros interesses e com isso também os interesses da sociedade como um todo, e, ao invés disso, retirar-se sua diretriz dos pensamentos e tendências da massa, cairia numa dependência escrava da situação vigente (HORKHEIMER, 1983a, p. 135-6).

Nesse sentido, a teoria crítica vai de encontro à natureza descritiva da realidade, uma vez que, se fosse o contrário, ela não mostraria quaisquer diferenças estruturais em relação à ciência especializada, pois entende-se que há uma distinção entre ser e consciência nas várias classes sociais. Em outras palavras, a teoria crítica vai além de descrever a realidade por essa analisar, de acordo com o seu teor crítico, e buscar uma renovação para a qualidade da existência.

Compreende-se que descrever a autoconsciência burguesa, por exemplo, não é satisfatório para mostrar o que de fato é a sua classe. Caso isso acontecesse, ela “seria uma teoria tradicional caracterizada por uma problemática peculiar, e não a face intelectual do processo histórico de emancipação” (HORKHEIMER, 1983a, p. 135), ou seja, a crítica que deriva de uma análise de classe cópia a lógica para a qual se direciona e, portanto, não é uma teoria crítica.

Para Horkheimer (1983a, p. 130), há “um comportamento humano que tem a própria sociedade como seu objeto. Ele não tem apenas a intenção de remediar quaisquer inconvenientes; ao contrário, estes lhe parecem ligados necessariamente a toda

organização estrutural da sociedade”. Esse comportamento é tido como crítico e é um requisito necessário para a teoria crítica, pois

Para os sujeitos do comportamento crítico, o caráter discrepante cindido do todo social, em sua figura atual, passa a ser contradição consciente. Ao reconhecer o modo de economia vigente e o todo cultural nele baseado como produto do trabalho humano, e como a organização de que a humanidade foi capaz e que impôs a si mesma na época atual, aqueles sujeitos [críticos] se identificam, eles mesmos, com esse todo e o compreendem como vontade e razão: ele é o seu próprio mundo (HORKHEIMER, 1983a, p. 130).

Tal comportamento crítico é mais uma distinção entre as teorias crítica e tradicional, uma vez que na teoria tradicional o sujeito não se vê como membro de um processo contraditório, ele aceita como naturais todas as deliberações deste modelo, ao contrário da teoria crítica, por meio da qual o indivíduo assimila a realidade como contraditória e nota que o modelo econômico é produto da ação humana.

Na teoria tradicional, o indivíduo consegue se sentir satisfeito por fazer parte do andamento contraditório da sociedade e por adequar-se a ele nas atividades do cotidiano. Já na teoria crítica, o sujeito retira as barreiras obrigatórias à sociedade na medida em que percebe que o contexto como sendo condicionado pela divisão do trabalho e também pelas diferenças de classe, ou seja, condicionado pela ação humana; percebendo isso, a teoria crítica, então, faz com que este sujeito se oriente para a emancipação (HORKHEIMER, 1983a).

Na perspectiva do comportamento crítico, o indivíduo não é condescendente com a divisão social atribuída à teoria tradicional, visto que percebe nela “processos naturais extra-humanos, meros mecanismos” (HORKHEIMER, 1983a, p. 130). Essas manifestações são, inclusive, ações conscientes e, esta consciência está sob a concepção do processo de racionalização mecânica, denunciado pelo pensamento crítico quando tal pensamento reconhece os fundamentos dominantes da vida social.



O mundo do capital faz com que a possibilidade de caracterizar os conceitos da maneira de pensar crítica seja encerrada, dado que há uma dependência interna da sociedade. Entretanto, um comportamento crítico, orientado para a emancipação, pode e deve ter como meta a “[...] transformação do todo, [que] pode servir-se sem dúvida do trabalho teórico tal como ocorre dentro da ordem desta realidade existente. Contudo ele dispensa o caráter pragmático que advém do pensamento tradicional como um trabalho profissional socialmente útil” (HORKHEIMER, 1983a, p. 131).

Desse modo, percebe-se que a fragmentação entre sociedade e indivíduo, algo naturalizado na teoria tradicional, é, de acordo com a teoria crítica, uma consequência que surge de uma maneira determinada da sociedade, ou seja, parte das decisões “conscientes” dos homens.

Conforme Horkheimer (1983a), a realidade social e os seus produtos são vistos como algo exterior pelo especialista, que mostra o seu interesse por essa mesma realidade por meio de escritos políticos, a partir da interpretação ideológica, enquanto cidadão. Todavia, aceitar essa categoria é anti-humano e antirracional, dado que:

[...] o pensamento crítico é motivado pela tentativa de superar realmente a tensão, de eliminar a oposição entre a consciência dos objetivos, espontaneidade e racionalidade, inerentes ao indivíduo, de um lado, e as relações do processo de trabalho, básicas para a sociedade, de outro. O pensamento crítico contém um conceito de homem que contraria a si enquanto não ocorrer esta identidade. Se é próprio do homem que seu agir seja determinado pela razão, a *práxis* social dada, que dá forma ao modo de ser (*Dasein*), é desumana, e essa desumanidade repercute sobretudo o que ocorre na sociedade. Sempre permanecerá ao exterior à atividade intelectual e material, a saber, a natureza como uma sinopse de fatos ainda não dominados, com os quais a sociedade se ocupa (HORKHEIMER, 1983a, p. 132).

Na teoria tradicional há uma separação do “saber” e do “agir”, ao contrário da teoria crítica que entende que as duas ações, apesar de diferentes, podem ser pensadas juntas, posto que a realidade social é um produto derivado das atuações humanas, isto é, o comportamento crítico pondera o fato das condições sociais dentro do capitalismo, dado que o comportamento crítico se direciona para a emancipação (HORKHEIMER, 1983a).

O pensamento crítico, em oposição ao pensamento burguês, não tem a função de um indivíduo isolado, muito menos a de um grupo de indivíduos que compartilham as mesmas ideias, mas ele

considera conscientemente como sujeito a um indivíduo determinado em seus relacionamentos efetivos com outros indivíduos e grupos, em seu confronto com uma classe determinada, e, por último, mediado por este entrelaçamento, em vinculação com o todo social e a natureza (HORKHEIMER, 1983a, p. 132).

Em vista disso, entende-se que o indivíduo é sujeito humano quando leva em consideração a coletividade, a realidade social, em detrimento da individualidade, entendida no sentido de ponderar apenas os interesses próprios, o que favorece o egoísmo. Tal preocupação dos indivíduos apenas consigo mesmos resulta da teoria tradicional que, dentro do sistema da dominação, estimula esta ação como suficiente.

Segundo Horkheimer (1983a), este sujeito é quem constrói o presente histórico e o método utilizado para tal construção é a clareza, entendida não apenas como um processo lógico, mas também como um processo histórico concreto. O pensamento está ligado à experiência, mas, diferentemente da teoria tradicional, não de forma a entender este como algo espiritualista, como ocorre sob as condições da divisão do trabalho.

O objetivo da teoria crítica era o de analisar a especialização, a qual é entendida em sua subordinação histórica e em seu significado social. Nessa perspectiva, é necessário considerar que a fragmentação do objeto de estudos, no caso, a sociedade, em

numerosas formas de ver, bloqueia a compreensão do corpo social em sua totalidade. Desse modo, fica claro que a ciência colabora com a ordem vigente.

A teoria crítica não se restringe a formulações de sentimentos e representações de uma classe, se caso assim fosse haveria apenas uma descrição de conteúdo. Usar um aparato conceitual para registrar e classificar a sociedade não é uma tarefa da teoria tradicional. Desse modo, a função da teoria crítica

torna-se clara se o teórico e a sua atividade específica são considerados em unidade dinâmica com a classe dominada, de tal modo que a exposição das contradições sociais não seja meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estimula e que transforma (HORKHEIMER, 1983a, p. 136).

Destarte, a transformação que a teoria crítica busca não é uma das que vão impondo-se aos poucos, mas a que estimula uma transformação do todo social e tem como derivação o fortalecimento da luta com a qual tem vínculo, tendo como interesse do pensamento crítico o universal, apesar de esse não ser universalmente exposto.

Não há nenhuma teoria da sociedade que não tenha como pano de fundo qualquer interesse político, inclusive, até a capacidade de pensar é moldada no decorrer dos séculos, por meio destes interesses. Ela é desenvolvida no homem por meio de uma educação realista e, caso venha a falhar, traz sofrimentos, castigos e fracassos (HORKHEIMER, 1983a).

Qualquer tipo de experiência está contido na teoria e na práxis crítica, justamente por isso que, se comparado com a experiência empírica, o pensamento exerce uma tarefa mais importante do que no senso comum. O pensamento construtivo ganha pontos na frente da experiência e, por isso, as pessoas que demonstraram capacidade em “pensar demais” foram consideradas perigosas, quando tratava-se de modificações sociais.

No entanto, de acordo com a análise de Adorno, o compromisso da cultura burguesa, que dá ênfase à teoria tradicional, é somente com ela mesma, fazendo com que o espírito que estiver insinuando-se para fora dela, isto é, percebendo a realidade de fato, mesmo que queira desviar o olhar e pensar criticamente, acabe sendo fisgado de volta para a realidade administrada, continuando a privilegiar a semiformação e sendo um entrave para quaisquer transições gerais.

Rousseau, Schiller e Nietzsche, consoante com Adorno (2001), elaboraram críticas acerca da castração da cultura no sujeito a partir de suas indignações filosóficas, nas quais se opuseram à interpretação que considerava o poder econômico como aquele que exercia um comando efetivo na sociedade.

Além disso, apesar de não terem desenvolvido melhor essas análises, as críticas de tais filósofos voltaram-se à produção da mentalidade burguesa, logo, da sociedade tradicional, pois a sua estrutura não foi atingida na íntegra. O excesso de esclarecimento desses filósofos pela racionalidade particularizada foi o estigma da irracionalidade total para o pensador frankfurtiano, pois o esclarecimento para esses filósofos teria função efetiva, isto é, esclarecendo se resolve o problema.

De acordo com a teoria crítica, pode-se perceber que o excesso de racionalidade instrumental, dentro da semicultura, desencadeia uma irracionalidade, produzindo uma crítica em meio ao caos que, ao negligenciá-lo, glorifica a desordem, desviando o foco do problema que não pode ser resolvido, seguindo a teoria disposta nas ciências naturais pela adversidade não poder ser tratada por meio da matemática, o que é oferecido pela teoria tradicional.

Assim sendo, fica claro que o objetivo da teoria crítica é mostrar que os homens não são somente produtos do processo histórico, mas são geradores desse processo, ou seja, são produtores e os controladores das suas próprias vidas, visto que todas as transformações possíveis de acontecer só dependem deles, não apenas da natureza e sim do poder exercido pelo ser humano sobre ela.

A diferenciação entre as duas teorias, tradicional e crítica, dá-se por essa constatar os limites daquela, além de mostrar que não é falsa a neutralidade da ciência, que serve para fortificar a sobrevivência da dominação, dado que o cientista é iludido quando imagina ter algum tipo de autonomia, uma vez que este faz parte do todo social e deveria trabalhar na sua teoria a fim de que ela seja alcançável por todos.

A teoria crítica faz-se necessária na tentativa de criar um mundo que satisfaça as necessidades humanas. Tal teoria almeja mais do que um desenvolvimento da maneira de pensar, ela pretende emancipar o homem da situação escravizadora em que vive, partindo da constituição racional da sociedade. Uma vez que a “teoria crítica que visa à felicidade de todos os indivíduos, ao contrário dos servidores dos Estados autoritários, não aceita a continuação da miséria” (HORKHEIMER, 1983b, p. 158).

Para que a teoria crítica tenha sucesso, apesar de não se tratar de uma receita infalível, a condição é que haja uma transmissão da teoria da maneira mais fiel possível, o que só pode ocorrer se existir interesse na transformação da sociedade. Essa transformação da sociedade poderá acontecer com a educação para a emancipação, uma vez que o sujeito tende, nesse caso, a pensar por si mesmo, abandonando, assim, o *status* de fantoche do sistema.

### **Pedagogia crítica**

A pretensão, nessa subdivisão, é pensar na possibilidade de uma pedagogia crítica, tendo a emancipação como foco à luz da teoria crítica da sociedade. Tal teoria tem como propósito a sua reformulação, negando posições adotadas, pois pretende ter conteúdos abertos, deixando até mesmo que ela se volte contra si mesma, dado o seu caráter crítico, sendo assim, renovável e, conseqüentemente, adaptável à realidade social.

A ideia de uma pedagogia crítica “subverte a tradição” (ADORNO, 2009, p. 7), dado que procura estabelecer algo positivo por meio do pensamento crítico, pois tende a filtrar o que houver

de melhor dentro da educação. É, então, com base na perspectiva adorniana, respaldando-se na Teoria Crítica, que pretende ser sugerida uma pedagogia ou educação crítica. É a partir dessa ideia que se tentará repensar o poder da educação tecnicista, incentivando, dessa maneira, que o sujeito vá além de si mesmo, procurando o que lhe foi ignorado.

Entretanto, para início de conversa, haverá uma exposição de motivos pelos quais vale a pena pensar em uma reformulação da pedagogia, uma reeducação da educação à luz de Adorno (2012), para, então, fazer-se presente a pedagogia crítica, objetivo principal deste capítulo.

Por que a Necessidade de uma Pedagogia Crítica?

A educação deve encarregar-se de formar humanos e não pessoas reificadas. A atual concepção da educação volta-se para a formação de candidatos para ocuparem vagas no mercado de trabalho. Ao cumprir os objetivos, esse modelo tem como consequência formar pessoas ocupadas demais com as suas atividades laborais, sem tempo para exercer a atividade do pensamento – esse entendido como sendo sinônimo de reflexão, observação –, ou seja, as consciências estão prejudicadas.

Na medida em que a formação dos sujeitos não favorece a construção da consciência, existe a perpetuação do *status quo*, favorecendo, então, a instalação da condição de barbárie. É crucial um padrão educacional pautado na reflexão, de modo a apontar para as contradições sociais.

Adorno (2012) volta a sua atenção para o que, até então, passou despercebido tanto pela educação quanto pela realidade extrapedagógica: a chegada da era anticivilização. Então, surge o questionamento: por que a sociedade, tão competente na geração do desenvolvimento tecnológico, foi incapaz de perceber a anticivilização? A resposta mais pertinente é a de que o corpo social olha, mas não vê; a nação conseguiu caminhar com tanto vigor para a modernização dos apetrechos tecnológicos, mas pareceu ter fincado os pés no retrocesso.

A chegada nesse nível de desenvolvimento social desperta um sentimento de desespero, tendo em vista que a sociedade deixa-se cair em uma situação de idealismo, na qual a parte prática é desassociada da teoria e isso acabou ocasionando práticas educacionais cegas a esse problema. Então, tem-se aí a indispensabilidade de cogitar-se uma nova prática de formação educacional (ADORNO, 2012).

Dentro de uma perspectiva tradicional e positivista, a forma como o aumento da sociedade é compreendida carrega em si um quê matemático, seguindo uma lógica desenvolvida dentro da barbárie, posto que, por exemplo, momentos de explosão e retração da sociedade são entendidos por um viés do cálculo, desconsiderando-se a carga humana que deveria ter. Auschwitz não é uma questão meramente numérica (ADORNO, 2012).

Na atualidade, a possibilidade de mudança dos pressupostos objetivos – os que transformam a sociedade – é limitada. Nesse caso, o sujeito acaba não tendo liberdade para modificar a sociedade, mesmo quando o indivíduo não quer que Auschwitz se repita, dado que a práxis do sujeito é alienada. Isso é mais um obstáculo com o qual a pedagogia deve ocupar se, desse modo, tem-se como uma prioridade a reeducação da educação.

A importância de uma educação emancipadora consiste em voltar-se para a falsa consciência. O padrão de educação que se propõe evitar a repetição de Auschwitz deve voltar a sua atenção aos culpados, mostrando como esses, desprovidos de consciência, voltaram-se para o seu próprio ódio e fúria agressiva. De acordo com Adorno (2012), é imprescindível salvar as pessoas de serem agressivas, pois a educação deve ter como objetivo a autoeducação dos sujeitos, fazendo com que esses retornem para uma autorreflexão crítica.

Daí podem surgir questionamentos: quando os sujeitos se voltariam para uma autorreflexão crítica? Existe um momento mais propenso para se trabalhar isso na educação? A resposta dada por Adorno (2012) é baseada em Freud quanto a necessidade de iniciar-se tal educação durante os primeiros anos, aliás, se o caráter do

sujeito se molda na primeira infância, então, a educação deve ter como finalidade concentrar-se nessa fase.

Diante de todo esse mal-estar social, as patologias da civilização são cada vez mais comuns nos sujeitos da sociedade, elas moldam os coletivos, transformando-os em seita na qual o sujeito precisa utilizar mais violência para escapar, na medida em que aquela fica mais densa. Com isso, Adorno (2012) volta a sua atenção para os responsáveis de tamanha selvageria e faz isso ao reconhecer que quanto mais o sujeito é agredido, maior é a sua raiva contra a civilização que, por sua vez, torna-se alvo de rebeliões violentas e irracionais.

O problema citado por Freud, no *O mal-estar na cultura*, conforme Adorno (2012), foi provocado em decorrência da pressão civilizatória que, desde a época em que foi observado por Freud até o momento presente, veio multiplicando-se em uma escala industrial. O resultado disso foi de tamanha barbárie que nem mesmo o pensador da psicanálise poderia imaginar. Para o filósofo da teoria crítica, um dos aspectos dessa violência foi à perseguição contra segmentos da sociedade considerado os mais vulneráveis – judeus, ciganos, estrangeiros, comunistas, deficientes, negros etc.

Contraditoriamente, em consequência do fortalecimento do coletivo, há um aumento da integração, além de poderem ser observadas tendências desagregadoras. Com isso, existe o destroçamento do particular, das potencialidades autônomas e emancipatórias e, por conseguinte, da resistência. O geral dominante, ao exercer uma pressão, agride o particular que pode ser observado em pessoas, individualmente, ou mesmo em instituições, como a escola. As pessoas vão tendo, desse modo, a perda da qualidade humana, o que se contrapõe às questões que outrora foram consideradas crimes e hoje passam despercebidas, como, por exemplo, o extermínio de “raças consideradas inferiores”.

É adequado esclarecer que quando Adorno (2012) declara que há uma urgência de que Auschwitz não se repita, ele não está referindo-se a uma situação igual, especificamente, a da Segunda Guerra Mundial, mas a uma barbárie semelhante a uma gama de



situações que possam ter como resultado uma selvageria de tamanha destruição.

A história nos mostra que depois da Primeira Guerra o povo alemão foi “presenteado” com a democracia, entretanto, ele não estava preparado para lidar com isso, do ponto de vista psicológico. Assim, não saberia atender a possibilidade de sujeitos autodeterminados e a consequência disso foi não só o sentimento de aniquilador, mas a prática da aniquilação de determinados grupos sociais que resultou em Auschwitz.

A partir dessa perspectiva, observa-se que Giroux (2000) anuncia a importância de uma educação democrática, mas é essencial que haja uma preocupação com os sujeitos não autônomos, pois assim a democracia não existirá. Dentro da educação há discursos que dão a entender que existe uma democracia por se apresentar apenas uma estruturação de caráter democrático, enquanto, na verdade, o que se acha são manifestações pseudodemocráticas ocultadas por ignorar a autonomia da pessoa. Quando a preocupação da pedagogia democrática for ofertar uma formação que tem como finalidade a autodeterminação do indivíduo, logo, o resultado poderá ser uma democracia.

A pessoa alienada, dentro da referida democracia, prejudica o seu compromisso com as demais pessoas e com os objetos sociais. Há, como já dizia Horkheimer (1976), um declínio do indivíduo que, ao cuidar de si mesmo, prejudica a individualidade, o que é inversamente proporcional ao individualismo, isto é, quanto maior a preocupação com si mesmo menor o cuidado com o outro, o que gera uma ausência de responsabilidade com o coletivo.

Entretanto, não é o descompromisso o culpado no que diz respeito aos produtores da bestialidade, pois as pessoas também não se autogovernam. O obstáculo é exposto em duas questões básicas: na ausência de autonomia e no compromisso colocado como uma normatização externa, colocada de fora para dentro no sujeito. Adorno esclarece isso ao dizer que:

É plausível para o entendimento humano sadio evocar compromissos que detenham o que é sádico, destrutivo, desagregador, mediante um enfático “não debes”. Ainda assim considero ser ilusão imaginar alguma utilidade no apelo a vínculos de compromisso ou até mesmo na exigência de que se reestabeçam vinculações de compromisso para que o mundo e as pessoas sejam melhores. A facilidade de compromissos que exige somente para que provoquem alguma coisa – mesmo que essa seja boa –, sem que eles sejam experimentados por si mesmos como sendo substanciais para as pessoas percebe-se muito prontamente (ADORNO, 2012, p. 124).

Adorno, apesar da força da concepção de compromisso, considera apenas essa como ilusória, pois mesmo o compromisso com o coletivo não implicaria no fato de que as pessoas sejam por si mesmas algo diferente do que gerou Auschwitz. Não é o estímulo ao compromisso que vai fazer a sociedade escapar da barbárie, visto que aquele, muitas vezes, é entendido como um passaporte moral, o qual pode produzir rancores raivosos, psicologicamente contrários à intenção inicial, nas pessoas.

Um exemplo pode servir para ilustrar o anteriormente dito: entender o compromisso como sinônimo do “politicamente correto”, que é quando alguém é induzido a não fazer algo por saber que é errado, crime, pecado – ou qualquer denominação que caiba aqui – e não por entender que aquela ação não faz sentido. A norma frouxa e irresponsável tem como recompensa o “entendimento” torto, pois aceita todos os elementos da linguagem de modo a não os internalizar.

Uma situação em que isso ocorre com frequência é no machismo, várias pessoas tentam não reproduzir o machismo por saber que entra em conflito com questões de gênero/humanas e não por compreender que tal ação não tem sentido algum por tratar-se de um *outro eu*. Desse modo, segundo Aristóteles, o indivíduo está longe de ser virtuoso, já que esse não pratica a maldade por saber que ela é má, ao invés de não executar por entender o porquê ela não deve ser realizada.

A partir do explicitado, pode-se apontar para um problema em comum entre Adorno e a ética da virtude, a saber: a diferença entre o dever-ser e o dever-agir. Este último, ao que tudo indica, é embasado por concepções herdadas da tradição iluminista por ter se voltado apenas para a questão da ação, do bem-agir para o coletivo, como o seu objetivo, esquecendo-se do conteúdo interno, do espírito do sujeito, enquanto o dever-ser é o que faz do ser humano virtuoso.

Para não correr o risco de cair em um idealismo, é recomendado que, para se pensar em uma pedagogia que sirva para subsidiar um indivíduo emancipado, voltado para a experiência, sejam ponderadas questões relativas à formação autônoma que não lance o sujeito para uma semiformação. Isso pode acontecer com uma educação que seja aberta a críticas e que se transforme na medida em que a sociedade se modifique, que caminhem juntas em prol de uma atualização sempre que se fizer necessário.

Em vista do exposto nesta sessão, deve-se pensar em uma formação para a emancipação a partir de uma educação a qual cabe a responsabilidade de desenvolver concepções críticas, que se esforça para enxergar os mecanismos de dominação. Portanto, cogitar uma pedagogia como formação humana é uma incumbência fundamental para modificar a ação educativa em uma pedagogia que venha a formar sujeitos autônomos e éticos, pessoas que consigam contribuir para a construção de valores que edifiquem o ser humano. Ponderar sobre uma educação como formação humana é pensar em uma ação pedagógica que reflita sobre si mesma, sobre os pressupostos intelectuais, sociais e culturais da humanidade.

### **Pedagogia Crítica: Educação para a Emancipação**

Considerando o momento presente, a realidade social possui necessidades diferentes da que outrora deu origem ao modelo de pedagogia que continua sendo utilizado. As transformações sociais começam a divergir da antiga proposta de educação, então, torna-

se cada vez mais urgente se pensar em uma crítica ao modelo vigente, para que este venha a ser complementado, melhorando, portanto, o aprendizado, tanto dentro da sala de aula quanto, indiretamente, em outros ambientes.

O paradigma pedagógico atual, aparentemente, parece ter estagnado no modelo do século XIX, dado que prepara os estudantes para um mundo que não existe mais. Nessa perspectiva, é preciso que se pense em uma pedagogia que atenda às necessidades do século XXI, uma pedagogia crítica, que tenha como finalidade a autonomia do sujeito, ou seja, que vise a emancipação.

Quando se fala em século XXI, pensa-se, especialmente, em levar as novas tecnologias para dentro das salas de aula e não se trata somente disso. Trata-se, como diz Adorno (2012, p.121), de ter uma “educação dirigida a uma autorreflexão crítica” e a tecnologia do mundo atual é apenas uma das ferramentas que pode ser utilizada para isso, levando em consideração a modernização dos aparatos, no esforço de atualizar o ensino.

É necessária uma pedagogia que consiga preparar os indivíduos para viver e pensar com autonomia em um mundo complexo e dominado pelo poder econômico, no qual a razão instrumental é a utilizada, a liberdade de escolha é ilusória, a racionalidade é dissolvida dentro dos mecanismos inconscientes do sistema vigente e a educação tecnicista, visando o mercado de trabalho, é ofertada.

De acordo com Henry Giroux, tem-se um fracasso escolar e esse está associado às dinâmicas políticas, sociais e econômicas, além da carência de trabalho, do sexismo, racismo, discriminação de classe etc. Somado a isso, há “um número crescente de gente progressista e conservadora que tenta reduzir a pedagogia ao formalismo técnico e à tarefa hermética, simplesmente, de ensinar o conteúdo (avaliação, método etc.)” (GIROUX, 2000, p. 66).

Entretanto, em um mundo no qual a técnica ocupa posição de destaque, gerando, por isso, pessoas tecnológicas, os homens tendem a considerá-lo como sendo um fim em si mesmo e a vida

humana digna desconecta-se da consciência das pessoas (ADORNO, 2012). Sobre o modelo atual, Giroux afirma que:

Lamentavelmente, esse modelo não só não consegue reconhecer como estão entrelaçados os assuntos de raça, gênero, idade, orientação sexual e classe, mas também se nega a reconhecer a função pedagógica da cultura como lugar em que as identidades são construídas, os desejos são mobilizados e os valores morais são formados (GIROUX, 2000, p. 66).

Na pedagogia utilizada atualmente, a escola apoia-se no cientificismo, sem que haja reflexão acerca do oferecido. Ao contrário da pedagogia proposta aqui, a qual leva em consideração o indivíduo que tem autonomia e também opinião, que é, no final das contas, um sujeito político com plenos direitos.

É indispensável, quando se objetiva uma pedagogia para a emancipação, “começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo” (ADORNO, 2012, p. 181). O que é, dentro da sociedade semiformada, tarefa impossível, dado a situação de cegueira em que as pessoas são obrigadas a estar.

Na semicultura as pessoas absorvem e aceitam tudo o que lhes é empurrado dentro desta configuração heterônoma que desvia o foco da educação consciente. Assim sendo, pode-se dizer que quando a ânsia de mudança é grande, a repressão parece tornar-se muito fácil, entretanto,

Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência [a que as tentativas de transformações são condenadas], em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz (ADORNO, 2012, p. 185).

De acordo com Giroux (2000), a educação nos EUA pode ser tida como marcada por uma série de dificuldades, inclusive no que diz respeito ao que compete a participação dos professores em sua

efetivação. O pensador aponta para o impasse da defesa de um modelo de educação sustentado a partir de características norteadas por critérios democráticos, pois o professor, ainda de acordo com o teórico, vive em uma verdadeira encruzilhada em relação às dificuldades que encontra, o que não difere, apesar de tratar-se de outro contexto, da realidade do Brasil.

Como resposta à defesa da escola entregue a discussões que defendem a privatização por corporações ou a modelos formados dentro de certas concepções históricas, adulterada dentro de concepções culturais específicas, são critérios que fazem surgir o embate e delinear, aos poucos, a silhueta que agride uma perspectiva de escola democrática. Com isso, o docente, para Giroux (2000), encontra-se diante de uma bifurcação em seu caminho: 1) seguir aquele de uma concepção “crítica-cultural” ou, então, 2) guiar-se por um entendimento “crítico econômico”.

Giroux (2000) defende a ideia de que se engana todo aquele que acredita que a pedagogia seja uma atividade neutra e imune de concepções políticas. Cabe ao educador, mediante tal característica, colocar-se em um processo de autodefinição e transformação social para explicar as metas morais e políticas dentro dos processos de ensino.

A atividade docente encontra-se em meio a uma formação cultural e política da qual deve ser transgressora em relação aos desvios de um modelo autoritário. Espera-se dos docentes valores que devem ser reconhecidos e tratados criticamente mediante tal problema. Todavia, a realidade pedagógica e política atual traz outra problemática ao professor: valores que devem ser tratados versus valores que podem ser tratados.

Porém, para tanto, é fundamental apontar para a necessidade de um sujeito docente dotado da capacidade de rearranjar-se, mediante o turbilhão de desafios trazido pela educação, ao professor é colocado o desafio de ser aquele dentro de uma modalidade crítica, abastecida de competências para atribuir às suas próprias formas o poder de revisá-las. Com isso, insinua se para o potencial da necessidade de um sujeito comprometido com

a capacidade crítica que vá além da modalidade absoluta disseminada no contexto social.

Aponta-se, por conseguinte, para a obrigatoriedade de uma visão de educação que tenha como iniciativa a insígnia que toque a estrutura nevrálgica da prática educativa, defendida a partir do sentimento oriundo de uma cultura sintomática de uma semiformação. Assim, dirige-se para a indispensabilidade de uma pedagogia crítica dotada da potencialidade de ir de encontro a presente questão.

Adorno (2010), em sua teoria da semiformação, enfatiza a importância das reformas escolares. Ele pontua que, apesar de serem fundamentais, descartam a autonomia do aprofundamento íntimo do espírito do sujeito. São modelos de formação que não vão além de práticas que tenham como meta algum comprometimento com o princípio de emancipação, por repousarem justamente na frieza da burguesia.

As novas gerações, dentro do contexto da imbecilização promovida pela indústria cultural, na mesma medida em que se encontram em meio à crença no intelecto por um lado, por outro, ao que tudo indica, incorporam-na, atuando de maneira depreciativa essa característica, fazendo disso também a sua idiosincrasia.

A formação cultural, de acordo com Adorno, pode ser algo considerado complexo o suficiente para apresentar problemas capazes de extrapolar o universo do discurso sociológico, bem como o campo pedagógico. No pensamento do intelectual, observa-se que a formação humana se encontra em um verdadeiro colapso e é uma condição a qual vários perfis humanos são submetidos aos seus moldes. Muita informação e pouco conhecimento é a marca registrada, cujo modelo não poupa nem mesmo os entendidos como cultos.

A semiformação como produtora de indivíduos renunciadores da própria autodeterminação concebe mentalidades alienadas em um perfil que conduz qualquer luta pelo enraizamento democrático, inserido, inclusive, no horizonte

educacional, como algo dentro de seus esquemas preestabelecidos em decorrência de sua autodeterminação como fator totalizante. Ao ser concebido, por este ângulo, o universo de abrangência da semiformação pode ser compreendido como aquele que atua não apenas no horizonte dos problemas escolares, mas, também, atinge toda a sociedade de modo unânime.

Uma ciência educativa construída dentro de seus padrões corre o sério risco de afirmar as suas formas e, portanto, sofre do mesmo dano. Por isso a necessidade de uma condição crítica, uma concepção educativa na mais ampla forma, como aquela que expande os horizontes ao não se fechar em si mesma, ao passo que se torna totalidade.

Tendo em vista tal característica, não é de esperar como novidade que meras reformas pedagógicas por si só venham a apresentar nova tonalidade ao caráter desumano imposto pela sociedade de massa, pois seu nível de abrangência ultrapassa, inclusive, os muros do universo escolar. É um caminho cego, mesmo a partir de toda a instrução, pois a semiformação assume o caráter de ser a forma mais dominante, que, em alguns casos, foi responsável, também, pela barbárie.

A formação na sociedade da mercantilização cultural permite livremente a possibilidade de os meios de comunicação de massa estarem a seu serviço. Esses meios são trazidos a reboque de um modelo ontológico, a tração de um corpo grande carregado e entregue aos indivíduos. Adorno (2012), em *Televisão e formação*, refere-se ao meio de comunicação como aquele que atua diretamente na consciência das pessoas, em um horizonte de disseminação ideológica que atua, conduzindo equivocadamente a consciência humana.

Por um lado é possível referir-se à televisão enquanto ela se coloca diretamente a serviço da formação cultural, ou seja, enquanto por seu intermédio se objetivam fins pedagógicos: na televisão educativa, nas escolas de formação em atividades formativas semelhantes. Por outro lado, porém, existe uma espécie de função



formativa ou deformativa operada pela televisão como tal em relação a consciência das pessoas, conforme somos levados a supor a partir do enorme tempo gasto vendo e ouvindo a televisão (ADORNO, 2012, p. 76).

O engano da consciência, ou espírito alienado, pode ser atribuído não apenas a responsabilidade da televisão como ícone de sua deformação universal, mas como um processo bem mais amplo. A formação do espírito foi algo não emancipatório da ascensão da burguesia. Comenta o filósofo frankfurtiano que a tradição alemã se respaldou no enriquecimento do espírito seguido do detrimento, cada vez maior, da práxis. Tal sintoma caracteriza a sociedade burguesa não como sinônimo de humanidade, mas como um modelo de cultura como aquela convertida em valor (ADORNO, 2010).

A cultura consumida como valor de mercado pode apresentar sérios danos ao espírito dos indivíduos. Pode ser compreendida como aquela que traz consequências nefastas à formação dos sujeitos, que, apesar de acentuado teor de deleite, converte-se em valor de si mesma, ou seja, o semblante de uma apatia alegre de um sujeito esclarecido dotado da capacidade de entregar-se perfeitamente às paixões dos bens culturais e, mesmo assim, encarregou-se tranquilamente da práxis nazista e isso tudo de maneira que tem um fim em si mesmo.

A defesa de metas para a educação não pode ser desassociada daquela primordial: “A exigência que Auschwitz não se repita é primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2012, p.119). Contraditoriamente, a civilização fortaleceu o que existiu de mais anticivilizatório em seu percurso recente: Auschwitz. No próprio princípio civilizatório encontrou-se a barbárie como aquela oriunda do esclarecimento em meio ao congelamento da formação.

A crítica de uma concepção de formação a partir de Adorno (2010) aponta para a preocupação em formar, protetoramente, a existência humana, pois se encontrava em um propósito específico: “[...] obter a domesticação do animal homem mediante sua

adaptação interpares e resguardar o que lhe vinha da natureza, que se submete à pressão da decrépita ordem criada pelo homem” (p. 11). A preocupação aqui foi domesticar a natureza humana e dela o que tudo deriva.

O resultado foi o sujeito civilizado, domesticado em sua essência como produto de um modelo glorificador da separação entre trabalho e espírito. Este indivíduo é capaz de submeter se apenas ao existente, pois se encontra em um estado de acomodação humana em que o triunfo da natureza transforma o dominador em dominado. A estagnação da consciência ocorre pelo assemelhar-se à natureza pela rigorosidade científica excessiva (ADORNO, 2010).

Esse perfil atua, inclusive, nos critérios de formação dos próprios educadores como aqueles sujeitos com aptidão para a reflexão da própria atividade, posto que é interessante que tal perfil esteja acessível à mudanças para que, desse modo, possa-se ter uma atualização e uma melhor performance do sujeito.

A colcha de retalhos formada de declaração ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexo entre objeto e reflexão. A constatação disso nos exames é recorrente levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador (ADORNO, 2012, p. 63).

A concepção de formação cultural como *Bildung*, em relação ao perfil do sujeito docente, encontra-se nas armadilhas da semiformação como sufocamento da consciência humana, voltando-a para uma formação do espírito cuja superioridade cai por terra a partir do falseamento da racionalidade como algo vazio de sentido, algo, cuja condução do ser, torna se desconectada da própria noção de realidade.

A dinâmica da formação humana, para Adorno (2010), é algo que varia de acordo com a época. Ao decorrer do processo histórico, tal conceito emancipou-se com a burguesia mediante o processo de sua ascensão. No entanto, sua dinâmica posterior, incorporada de termos

oriundos do feudalismo, ao dispensar-se em um processo evolutivo, perdeu sua originalidade e, com isso, foi perdendo o sentido pioneiro, portanto, emancipatório da cultura burguesa.

O conceito de formação encaminhou-se com a burguesia. Caracteres ou tipos sociais do feudalismo, como o *fidalgo* e o *gentleman*, e especialmente a antiga erudição teológica, despiram-se de seu ser tradicional e de suas determinações específicas e emanciparam-se das unidades vitais de que, até então, tinham estado impregnadas (ADORNO, 2010, p. 13).

Adorno defende que uma formação cultural deve ser aquela desprovida de *status*. Aquela que se volta para a liberdade do sujeito não lhe denegrindo o caráter da prática, como assim foi na Odisseia, com Ulisses, ao renegar sua própria identidade por um meio de raciocínio calculado na famosa passagem de seu retorno à Ítaca, ou seja, um sujeito livre como aquele que não se sobreponha em termos de benefícios particulares pela distinção do trabalho socialmente útil.

Diferente da sociedade liberal, na qual as relações sociais são escanteadas, sobretudo a de caráter econômico, em favor de um modelo que se restringe à formação como responsabilidade de cada um em relação a si mesmo. Nesse sentido, o imaginário liberal torna-se um verdadeiro sonho, visto que é falsificado pela apologia de um mundo falso pela oposição (ADORNO, 2010).

A realidade do discurso da educação deve conter o princípio do desvelar a experiência do engano a qual estão inseridos os sujeitos. Experiências como a de que Auschwitz não se repita deve ser a primeira exigência da educação, pois nela está contido, de maneira explícita, um dos problemas mais emblemáticos da educação ao observar como a civilização pode fortalecer progressivamente a anticivilização, resultando na barbárie (ADORNO, 2010).

A anticivilização, como hecatombe, extermínio de uma população, foi a majoritária da consciência desprovida do princípio

crítico. De acordo com Adorno (2010), um dos problemas extremamente relevantes nessa discussão pode ser considerado ao observar a condição a qual o sujeito é submetido. Dentro de uma realidade completamente desfigurada da possibilidade de mudanças sociais e políticas, a possibilidade de modelos contra a repetição da barbárie também se torna sufocada. A limitação da possibilidade objetiva forma indivíduos limitados.

Mudar os rumores da sociedade, então, torna-se algo desvirtuado dentro do contexto da sociedade da razão instrumental, pois o enriquecimento do espírito tomou a forma onipresente, desvirtuando a práxis enquanto ação revolucionária. Algo que de certo modo não inocenta os culpados, pois, de acordo com o pensador, é fundamental voltar a atenção aos culpados de Auschwitz e não reconhecer os mecanismos que fizeram as pessoas cometerem tais atos (ADORNO, 2010).

Para o filósofo, a culpa é exclusivamente daqueles desprovidos de consciência e que em meio a este processo voltaram-se contra outros a partir dos encaminhamentos de seu ódio e fúria agressivos. Adorno (2010; 2012) defende serem necessárias estratégias que façam com que as pessoas não sejam agressivas sem refletirem sobre si próprias. Mediante esse processo, a educação em Adorno assume o sentido de autoeducação, aquela voltada para uma autorreflexão crítica.

Embasando-se em uma teoria crítica para a elaboração de uma pedagogia crítica, esta não pode ser estratégica, posto que isso seria característico de uma pedagogia tradicional que tem como plano de fundo uma teoria tradicional, a qual visa dar um sentido de cálculo a questões sociais. Então, compreende-se que a educação crítica precisa ser aberta, sem seguir um padrão pré-determinado por não haver uma maneira de matematizar o processo educativo.

### **Considerações finais**

Toda atividade, seja ela prática ou teórica, é determinada dentro de um contexto de pensamento instituído pela sociedade.

Uma sociedade irracional tem como sustentação norteadores irracionais, desse modo, todos os envolvidos no processo educativo correm o risco de encontrarem-se dentro do contexto semicultural. Tanto o proletariado quanto o intelectual estão longe de pensar fora do formato social.

Uma proposta educativa crítica deve buscar a atividade criativa, negando a passividade em relação ao senso dominador. Nesse sentido, a educação crítica encontrará desafios: apesar de estar dentro de um contexto de educação determinado, ela deve educar para a autodeterminação. Apesar de ser produto de pressupostos sociais, intelectuais e culturais, em um contexto de dominação, essa educação deve ir de encontro a tais pressupostos. Uma pedagogia crítica, apesar de envolver pessoas cuja potencialidade, resistência e racionalidade tenham sido destruídas, deve se mostrar contrária a isso.

Por conseguinte, a pedagogia crítica é aquela que trabalha com as contradições, é a que deve conceber indivíduos emancipados em uma sociedade que ainda não encontrou a emancipação. É a pedagogia que precisa usar os elementos destrutivos da sociedade para recriar essa mesma sociedade, ou seja, é uma pedagogia do desafio.

Dentro de um modelo tecnicista, racionalista, embrutecido, é uma pedagogia que também não pode furtar-se do subjetivo, da sensibilidade, o que pode ser desenvolvido em uma reeducação dos sentidos, por meio da experiência estética, por meio do pensamento reflexivo crítico e em prol de uma educação contra a barbárie.

## Referências

ADORNO, Theodor. Teoria da Semiformação In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA Luiz A. Calmon Nabuco (orgs.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa.* –

Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção educação contemporânea) p. 7 – 40.

\_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz & Terra, 2012.

\_\_\_\_\_. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. *Dialética Negativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

FREITAG, Barbara. *A teoria crítica: ontem e hoje*. 3 ed. São Paulo: editora brasiliense: 1990.

GIROUX, Henry. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, Francisco. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*; trad. Ernani Rosa – 2 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 65-75.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. *TEXTOS ESCOLHIDOS*; traduções de José Lino Grünnewald... [et al.]. – 2. ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1983a. p. 117-154. (Os pensadores)

\_\_\_\_\_. Filosofia e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. *TEXTOS ESCOLHIDOS*; traduções de José Lino Grünnewald... [et al.]. – 2. ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1983b. p. 155-161. (Os pensadores)

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. tomo IV : Q-Z / José Ferrater Mora ; [tradução: Maria Stela Gonçalves... et al.]. 2. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2004.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOBRE, Marcos. *Curso livre de teoria crítica*. Campinas, SP: Papirus, 2008.



## Capítulo 7

### A Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das ideias pedagógicas contra hegemônicas

Carolina Nozella Gama<sup>1</sup>

Joelma de Oliveira Albuquerque<sup>2</sup>

Celi Nelza Zülke Taffarel<sup>3</sup>

#### Introdução<sup>4</sup>

Este artigo objetiva apontar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), no quadro das ideias pedagógicas contra-hegemônicas, para orientar a compreensão do fenômeno educativo, contribuindo com a alteração da prática pedagógica, no sentido de articulá-la aos interesses da classe trabalhadora em transformar a sociedade, frente ao esgotamento das possibilidades civilizatórias do capitalismo enquanto projeto histórico, a exemplo do aprofundamento da desigualdade social no atual momento da pandemia da Covid-19.

Para tanto, considerando o limite de espaço de um artigo, iniciamos por um resgate do contexto em que foram formuladas as bases da teoria pedagógica Histórico-Crítica, passando ao caráter coletivo e permanente de sua elaboração. Isto fica evidenciado no

---

<sup>1</sup> E-mail: carolina.gama@cedu.ufal.br

<sup>2</sup> E-mail: joelma.albuquerque@arapiraca.ufal.br

<sup>3</sup> E-mail: celi.taffarel@gmail.com

<sup>4</sup> Agradecemos ao Comitê Científico da Revista Filosofia e Educação a autorização para utilizar conteúdos publicados anteriormente nesse periódico científico. Esse material foi publicado v. 14, n,1 de 2022. Acesso: Gama, C. N., Albuquerque, J. de O., & Taffarel, C. N. Z. (2022). A pedagogia histórico-crítica no quadro das ideias pedagógicas contra-hegemônicas. *Filosofia E Educação*, 14(1), 10–35. <https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668571>



levantamento preliminar da produção de teses que assumem a perspectiva histórico-crítica como teoria educacional e pedagógica, o que apresentamos num segundo momento do texto.

O acompanhamento da produção do conhecimento através de balanços permanentes, é uma atitude filosófica que nos permite sintetizar avanços, identificar limites, elaborar novas hipóteses, e contribuir para manter a rigorosidade teórica no que tange às bases filosóficas da Pedagogia Histórico-Crítica.

### **PHC e as ideias pedagógicas contra hegemônicas**

No quadro das ideias pedagógicas, são consideradas contra hegemônicas as perspectivas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço da transformação da sociedade, visando instaurar uma nova forma de sociedade (SAVIANI, 2008b). Saviani (2007) explica que o que se produz no campo das ideias pedagógicas encontra explicações no movimento das relações de produção material da existência. O resgate da trajetória das primeiras formulações da Pedagogia Histórico-Crítica permite-nos elucidar a estreita relação de suas elaborações com a realidade concreta. Tais formulações decorrem da atividade de Saviani como professor, militante, intelectual, buscando responder às necessidades educacionais de sua época (GAMA e MARSIGLIA, 2018).

Valemos-nos da obra “História das ideias pedagógicas no Brasil” (SAVIANI, 2007) para recapitular brevemente o período histórico em que foram formuladas as bases da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica, que se situa no bojo dos ensaios contra hegemônicos das pedagogias críticas que buscavam orientar a prática educativa na década de 1980-1991.

No período que antecedeu a década de 1980 (1969-1980) a Pedagogia Tecnícista, a concepção analítica e a visão crítico-reprodutivista destacaram-se no âmbito das ideias pedagógicas. Tais proposições foram desenvolvidas sob a base de um processo de industrialização e crescimento da urbanização; período de transição

entre o tipo de Estado, as formas de Estado e o regime político; abandono da independência e soberania para uma doutrina de interdependência; golpe militar de 1964 e o ajuste da ideologia política ao modelo econômico; e pôr fim a concepção produtivista da educação com base na teoria do capital humano, incorporando os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

Durante a Ditadura Empresarial Militar a concepção produtivista da educação configurou-se e, também, neste período foram realizados os primeiros ensaios contrários a essa concepção. Ao recuperar o lema positivista “ordem e progresso” que se metamorfoseou em “segurança e desenvolvimento”, Saviani (2007) destaca as características deste período, a saber: a adoção do modelo econômico associado-dependente; o aumento de empresas internacionais estreitando os laços com os EUA; a demanda de preparação de mão de obra para essas empresas; a meta de elevação da produtividade do sistema escolar que levou a adequação do modelo organizacional no campo da educação; as ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico, ao controle do comportamento (behaviorismo). Desde então, os organismos internacionais<sup>5</sup> já tinham um papel hegemônico ditando regras e orientando os rumos da educação na América Latina. O empenho dos principais autores que formulavam a concepção produtivista da educação era transpor a forma de classificação para o campo educacional “[...] no espírito, portanto, do “behaviorismo” que busca tratar o ser humano como um organismo, enfocando sua forma de reagir ao meio ambiente natural, isto é, seu comportamento e não a sua consciência” (SAVIANI, 2007, p.371).

Neste quadro, cabe um destaque para o papel ocupado por Valnir Chagas que, entre 1962 e 1976, quando membro do Conselho

---

<sup>5</sup> Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Organização dos Estados Americanos (OEA); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Organização das Nações Unidas (ONU); Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO).

Federal de Educação (CFE), elaborou praticamente todos os pareceres importantes relativos às reformas do ensino, ao curso de pedagogia, assim como as licenciaturas e formação de professores de modo geral. Saviani sintetiza:

[...] Valnir exerceu em plenitude a função intelectual de expressar em termos universais, numa linguagem asséptica, objetiva e neutra, a visão, para fins pedagógicos, do grupo que ascendeu ao poder com o golpe militar de 1964 (SAVIANI, 2007, p.379).

No bojo desse modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, a concepção produtivista da educação (pedagogia tecnicista e concepção analítica) predominou no âmbito das proposições pedagógicas. A pedagogia tecnicista tinha como elementos centrais: a organização racional dos meios; professor e aluno ocupando posição secundária no processo educativo; concepção, planejamento, coordenação e controle a cargo de especialistas, supostamente neutros, objetivos e imparciais. Neste contexto teórico, a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema, cabendo à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. Segundo Saviani (2007, p. 381-383),

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorre no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre a escola e o processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações.

Conforme Saviani (2007), embora a concepção analítica da filosofia da educação tenha se desenvolvido paralelamente a

pedagogia tecnicista, não se pode afirmar que uma se inspira na outra. A afinidade entre as duas baseia-se nos mesmos pressupostos filosóficos da objetividade, racionalidade e neutralidade colocados como condição de cientificidade. Porém, a concepção analítica não tem como objetivo a realidade, mas sim a linguagem que se profere acerca da realidade.

De acordo com Saviani não cabe superestimar a importância da concepção analítica no contexto da educação brasileira, uma vez que sua influência, em termos específicos, resultou bastante restrita. Naquilo que é próprio dela tem havido uma oscilação entre o hermetismo e a redundância (ibid., p. 391).

Saviani (2007) explica que em contraposição a concepção produtivista da educação, atrelada à manutenção do capital, surgiram os estudos crítico-reprodutivistas que faziam a crítica à educação hegemônica, pondo em evidência as funções reais da política educacional da época<sup>6</sup>. As principais formulações tinham referência na “teoria do sistema de ensino enquanto violência

---

<sup>6</sup> Sobre as contestações da década de 1980 que impulsionaram o aparecimento das “pedagogias de esquerda”, vale destacar que esse período teve a peculiaridade de que todas as teorias que se contrapunham à pedagogia tecnicista se colocavam como oposição, inclusive teorias como o construtivismo, partícipe das pedagogias do “aprender a aprender”, consolidadas a partir da década de 1990, as quais Saviani não inclui nas pedagogias contra-hegemônicas. Afinal, embora se contrapusessem ao tecnicismo, estas ‘pedagogias ativas’ não questionavam a estrutura socioeconômica, encarando a educação como autônoma.

simbólica<sup>7</sup>”, na “teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado<sup>8</sup>” e na “teoria da escola dualista<sup>9</sup>”. Em síntese,

Inspirada nessas teorias, boa parte dos intelectuais voltados para a educação brasileira empenharam-se na denúncia sistemática da utilização da educação por parte dos setores dominantes [...] Portanto, o mérito da tendência crítico-reprodutivista foi dar sustentação teórica para a resistência ao autoritarismo, para a crítica a pedagogia tecnicista e para desmistificar a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face as relações sociais [...] A visão crítico-reprodutivista desempenhou, pois, um papel importante na década de 1970. Suas análises constituíram-se em armas teóricas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumento de controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominação vigentes (SAVIANI, 2007, p.395-397).

Esta breve recapitulação do período histórico que trouxe à tona a crítica à concepção de educação burguesa, auxilia-nos a entender em que conjuntura foram elaborados os ensaios contra-hegemônicos que marcaram a década de 1980. Ao recuperar o contexto de organização e mobilização do campo educacional no período, como expressão da exigência de reorientação da prática educativa, Saviani (2007) ressalta que do ponto de vista da

---

<sup>7</sup> A teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica focalizava a análise da ação pedagógica institucionalizada, no sistema escolar; explicando a ação pedagógica como imposição arbitrária da cultura dos grupos ou classes dominantes aos grupos dominados (SAVIANI, 2007).

<sup>8</sup> A teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado (AIE) – considerando as diferentes modalidades de AIE, Althusser conclui que o AIE escolar se converteu, no capitalismo, em aparelho ideológico dominante, ou seja, a escola tornou-se o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção capitalistas (SAVIANI, 2007).

<sup>9</sup> A teoria da escola dualista – a função da precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa feita de duas formas explicitando a ideologia burguesa e sonogando e disfarçando a ideologia proletária. A escola é entendida como aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses (SAVIANI, 2007).

organização do campo educacional, a década de 1980 foi uma das mais fecundas de nossa história. Essa década foi precedida pela fundação de entidades que visavam congregar educadores independentemente de sua vinculação profissional, quais sejam: a Associação Nacional de Educação (ANDE) em 1979; a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em 1977; o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) em 1978. Além disto, a década de 1980 foi inaugurada com a constituição de associações que “[...] depois foram transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas” (SAVIANI, 2007, p. 401).

Saviani explica que, embora marcada por problemas e contradições, a década de 1980 contou com um vigoroso movimento organizativo-sindical. Ele assinala que a organização dos profissionais da educação neste período se deu em dois vetores:

[...] aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980 (SAVIANI, 2007, p. 402).

O primeiro vetor era representado pelas entidades de cunho acadêmico-científico, voltadas para a produção, discussão, divulgação e formulação de propostas para uma educação pública de qualidade. Neste campo “[...] situam-se ANDE e CEDES, com suas respectivas revistas, e a ANPED, com suas Reuniões Anuais. Essas três entidades reuniram-se para organizar conjuntamente as Conferências Brasileiras de Educação (CBÊs) [...]”, (SAVIANI, 2007, p. 402). O segundo vetor era protagonizado pelas entidades

sindicais dos diferentes estados do país, articuladas em âmbito nacional pela CNTE e ANDES. Deste modo, além de um vigoroso movimento organizativo-sindical, a década de 1980 foi marcada por uma ampliação significativa da produção acadêmico-científica, “[...] amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período e por grande quantidade de livros [o que possibilitou a área da educação] a conquista do respeito e reconhecimento da comunidade científica [...]” (SAVIANI, 2007, p. 405). Sintetizando o contexto em que se deram as formulações pedagógicas “contra-hegemônicas”, Saviani (2007, p. 411) afirma:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto privilegiado para a emersão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

Entretanto, o autor destaca dois fatores limitativos de proposição das pedagogias “contra-hegemônicas”: o caráter de transição democrática que abriu as portas para o retorno da conciliação pelo alto, visando à manutenção da ordem socioeconômica vigente e camuflando os antagonismos entre classes sociais distintas; e a heterogeneidade dos participantes e das próprias propostas. Sendo assim,

Nesse contexto as ideias pedagógicas contra-hegemônicas também continham certa ambiguidade e, de qualquer modo, revestiam-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista. Assim, parece apropriado considerar, como Snyders, que, se há uma denominação

que poderia abranger o conjunto das propostas contra-hegemônicas, seria a expressão ‘pedagogias de esquerda’ e não ‘pedagogia marxista ou revolucionária’: uma pedagogia ‘de esquerda’, com toda a vagueza ‘que o termo comporta, e também com todas as esperanças de entendimento, de união de que o termo está carregado’ (SNYDERS, 1974, p.193). Grosso modo, poderíamos agrupar as propostas em duas modalidades: uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar [...]; outra, que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2007, p. 412-413).

Dentre as pedagogias contra-hegemônicas vinculam-se à primeira tendência as Pedagogias da ‘educação popular’ e Pedagogias da prática; e à segunda tendência a Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Pedagogia histórico-crítica. Não é objetivo deste artigo tratar de cada uma destas proposições pedagógicas, mas evidenciar que a formulação pedagógica histórico-crítica se deu no quadro de efervescência dessas ideias pedagógicas contra-hegemônicas na década de 1980 no Brasil, conforme reitera o próprio autor:

Os estudos que compõem este volume [refere-se ao livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”] se inserem no contexto dos debates pedagógicos que se travaram com razoável intensidade ao longo da década de 1980. Tais debates expressavam a hegemonia do pensamento progressista, isto é, das ideias de esquerda, não certamente no âmbito da prática educativa, mas seguramente no campo das discussões teóricas. E, em nível do pensamento de esquerda, o marxismo constitui, sem dúvida, a manifestação mais vigorosa. Nessas circunstâncias, configurou-se uma espécie de ‘moda marxista’ que motivou várias das adesões ao marxismo no campo educacional. Lutando contra todas as formas de modismo pedagógico, confrontei-me, então, com o modismo marxista que implica uma adesão acrítica e, por vezes, sectária, a esta corrente do pensamento. Situei-me, pois, explicitamente no



terreno do materialismo histórico, afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava (SAVIANI, 2008a, Prefácio à 4ª edição).

A Pedagogia Histórico-Crítica foi formulada para responder a um problema concreto – superar tanto o poder ilusório da educação burguesa, quanto a impotência das análises críticas à educação burguesa. Como explicitado no livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”, ao situar a pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira, esta teoria pedagógica foi tomando corpo à medida que se diferenciou das concepções críticas da educação, constituindo um tipo de orientação pedagógica crítica sem ser reprodutivista.

O autor localiza a concepção crítico-reprodutivista historicamente, a partir das consequências do movimento de jovens de maio de 1968, que pretendia fazer a revolução social pela revolução cultural, tendo suas manifestações mais fortes na França, mas repercutindo em diversos países, dentre os quais o Brasil. Esclarece que tal movimento chegou a ameaçar a ordem constituída na França, porém a crise foi contornada, tendo a exacerbação do autoritarismo tecnocrático como consequência. No Brasil não foi diferente, a tomada das escolas pelo movimento estudantil expressou a tentativa de revolucionar a sociedade pela via da reforma cultural, prevalecendo, porém, o autoritarismo tecnocrático com o agravante da repressão militar.

Os crítico-reprodutivistas desempenharam um importante papel no impulsionamento da crítica ao regime e à pedagogia autoritária, sendo alimento daqueles que se opunham à pedagogia oficial e à política educacional dominante. Neste momento não havia distinção entre teorias reprodutivistas e não-reprodutivistas, “[...] o próprio reprodutivismo era entendido como de inspiração marxista, de caráter dialético, e esses enfoques ficavam mais ou menos misturados, imbricados.” (SAVIANI, 2008a, p.67).

Gradativamente, foram evidenciando-se os limites do crítico-reprodutivismo e a necessidade de buscar saídas.

Desde o início de seus estudos no campo da filosofia da educação, Saviani (2008a) se confrontava com o problema de como abordar as questões educacionais em termos dialéticos. Seu primeiro esforço neste sentido está expresso no texto “Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil”, de 1969, no qual discutia o problema dos objetivos da educação brasileira e os meios para atingi-los. Até então isso não havia sido feito de forma explícita e sistemática no país.

Inicialmente Saviani não distinguia a concepção crítico-reprodutivista da dialética, mas ao tratar da questão e buscar textos percebia que havia uma lacuna no que dizia respeito à abordagem dialética da questão educacional. Diante disto, ensaiou trabalhar com os textos de Baudelot e Establet, “A escola capitalista na França”, e com o de Paulo Freire, “Ação cultural para a liberdade”. Observa que se fixou no texto de Paulo Freire porque nos textos anteriores não havia uma abordagem dialética da educação, mas sim uma referência a dialética, mas uma dialética idealista, de consciências. Já o texto de Freire “[...] refere-se explicitamente à luta de classes, à revolução, à ação cultural como um trabalho que precede a mudança da estrutura social e à revolução cultural como um trabalho que se desenvolve após a mudança da estrutura social” (SAVIANI, 2008a, p.68).

Àquela altura, já estava inteiramente claro para mim que Bourdieu e Passeron não se encaixavam na concepção dialética. Cunhei para a sua teoria a denominação de vertente ‘sociológica’, porque no fundo o que eles pretendem fazer é uma lógica social, quer dizer, uma teoria da educação válida para todas as épocas e todas as sociedades que existiram, existem ou venham a existir. À medida que minhas análises se aprofundaram, fui percebendo que a Teoria da Escola Capitalista de Baudelot e Establet não poderia ser considerada expressão da visão dialética. Isso está patente no fato de que os autores trabalham as contradições apenas no âmbito da sociedade;

não existe uma análise da educação como um processo contraditório (SAVIANI, 2008a, p.69).

Diante da necessidade de superar as análises crítico-reprodutivistas, aumentava-se a exigência de uma análise que desse conta do caráter contraditório do problema educacional, “[...] resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade” (SAVIANI, 2008a, p. 70). Tal processo tomou forma a partir de 1977, porém o nome “tendência histórico-crítica” foi introduzido depois, já que a denominação “dialética” dava brecha para um entendimento idealista da dialética, concebida como relação intersubjetiva, como dialógica.

Cunhei, então, a expressão ‘concepção histórico-crítica’, na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os crítico-reprodutivistas têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico (SAVIANI, 2008a, p. 70).

Explicitadas as razões para a escolha da denominação concepção histórico-crítica, o autor aponta o ano de 1979 como um marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica, pois neste ano o problema de abordar dialeticamente a educação passou a ser discutido de maneira mais ampla e coletiva, período em que coordenava a primeira turma do doutorado em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Saviani (2008a) recupera os marcos e a trajetória do desenvolvimento da concepção histórico-crítica, a iniciar pela defesa da tese de Carlos Roberto Jamil Cury em 1979, que apresentou uma formulação sistemática para o enfrentamento do problema da superação do crítico-reprodutivismo, tomando a contradição como categoria-chave, à qual as demais subordinam-se; e tendo como principal interlocutor a visão crítico-reprodutivista.

Já em 1981, a defesa da tese de Guiomar Namó de Mello, baseada nas análises sistematizadas por Cury, colocou o problema partindo do pressuposto de que a educação tem uma função política (o que era reconhecido) e contraditória; sua tese central era que a função política da educação se cumpre pela mediação da competência técnica. No seu texto está presente a noção de que “[...] o papel político da educação se cumpre, na perspectiva dos interesses dos dominados, quando se garante aos trabalhadores o acesso ao saber, ao saber sistematizado.” (SAVIANI, 2008a, p.72).

Na sequência, em 1983, Saviani elabora o texto “Onze teses sobre educação e política” publicado no livro “Escola e democracia”, em que buscou caracterizar de maneira mais precisa “[...] as relações entre política e educação para que sejam superados tanto o ‘politicismo pedagógico’ que dissolve educação na política, quanto o ‘pedagogismo político’ que dissolve a política na educação” (SAVIANI, 2008a, p.72).

Apresentados estes marcos, o autor explica que a partir de então, essa nova proposição pedagógica foi tomando forma sistematizada e desenvolvendo-se até começar a alcançar certa hegemonia na discussão pedagógica. A partir de então, o reprodutivismo vai dando lugar ao

[...] esforço de encontrar saídas para a questão pedagógica na base da valorização da escola como instrumento importante para as camadas dominadas [...] E multiplicam-se os clamores para que essa concepção pedagógica se desenvolvesse com o intuito de exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores em sala de aula (SAVIANI, 2008a, p.72).

Somou-se a este esforço de apresentar elementos que contribuíssem com a prática pedagógica, o trabalho de José Carlos Libâneo, que analisava a prática dos professores, buscando redefinir a didática à luz da concepção histórico-crítica, por ele denominada ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’.

Para além dos orientandos de Saviani, outros estudiosos contribuíram significativamente com o debate acerca do trabalho pedagógico em uma perspectiva crítica. A partir de uma crítica à organização do trabalho pedagógico e da didática, na qual incluía-se a proposição de Libâneo, Luiz Carlos de Freitas somou-se a este esforço de contribuir com as elaborações acerca do trabalho pedagógico, com destaque para as categorias que envolvem a organização desse trabalho, como objetivo/avaliação e conteúdo/método. Contudo, estas proposições sofreram grande inflexão a partir da década de 1990, havendo um avanço da expressão neoliberal no nível teórico, representada pelas teorias pós-modernas. Na realidade, desde o final da década de 1980 as “correntes pedagógicas ‘de esquerda’” já vinham enfrentando dificuldades crescentes, (SAVIANI, 2007).

Esse panorama conjuntural característico dos anos 1980 alterou-se drasticamente a partir do início da década de 1990. A derrocada dos regimes do chamado ‘socialismo real’ tornou insustentável o ‘modismo marxista’, ao mesmo tempo em que deu alento ao protagonismo do pensamento de direita, autodenominado impropriamente de neoliberal. Nesse novo clima, a moda passa a ser uma visão relativista, misto de irracionalismo e ceticismo, traduzida em clichês como ‘pós-modernidade’, ‘transculturalidade’, ‘complexidade’, ‘lógica iterativa e relacional’, ‘pluralismo de perspectivas’ etc. (SAVIANI, 2008a, Prefácio à 4ª edição).

Com o advento da crise da sociedade capitalista da década de 1970, em termos do clima cultural ganharam força as ideias pós-modernas, em que as metanarrativas dão lugar aos jogos de linguagem. Em âmbitos econômico-políticos, a denominação que se generalizou foi o ‘neoliberalismo’, que remete ao Consenso de Washington. Na realidade tratava-se de um liberalismo extremo marcado pelo ataque ao Estado regulador, pela defesa da desregulação dos mercados, da abertura das economias nacionais e da privatização dos serviços públicos; e no campo político, pela crítica às democracias de massa e a fragmentação dos trabalhadores

(PINTO, 2007). Não havendo lugar para todos na ordem econômica atual, com índices de desemprego cada dia mais crescentes, bem como o trabalho precarizado e a informalidade. “O significado que veio a prevalecer [...] deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados [...]”, centrado nas habilidades e competências individuais de buscar se qualificar para ser competitivo e se dar bem no mercado de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 428).

Assim, passa-se a assumir o discurso do fracasso da escola pública, “[...] justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.” No âmbito educacional assistimos a partir de então a retomada das ideias pedagógicas escolanovistas, construtivistas e tecnicistas. Travestidas de novas, essas proposições pedagógicas cuidam de preparar os trabalhadores para as exigências do mercado de trabalho, que é incerto e instável. Cada indivíduo deve responsabilizar-se pela sua qualificação para tornar-se cada vez mais empregável e fugir da exclusão do mercado de trabalho. Nesse bojo difundem-se e tomam força as pedagogias do ‘aprender a aprender’, a pedagogia das competências e a pedagogia corporativa.

Apesar do influxo da década de 1990, as teses centrais da proposição pedagógica histórico-crítica permanecem atuais, pois a negação do acesso ao conhecimento sistematizado aos trabalhadores se mantém, assim como se mantém a exploração do trabalho pelo capital. Além disto, as elaborações coletivas acerca da pedagogia histórico-crítica tiveram continuidade e se adensaram ao longo de sua trajetória. Recuperando fôlego a partir dos anos 2000, e estendendo-se às duas últimas décadas, a pedagogia histórico-crítica vem contribuindo com seu desenvolvimento tanto no âmbito da crítica às concepções educacionais burguesas, quanto no campo propositivo.

Desta forma, cabe recolocar um aspecto anunciado no objetivo deste artigo, a saber: a origem das pedagogias contra hegemônicas é a necessidade da classe trabalhadora organizada no modo de

produção capitalista. Este critério nos permite observar e tecer a crítica às pedagógicas que se apresentam como “contra hegemônicas” ou “críticas”, mas que seus elaboradores atuam fora dos organismos que se alinham às necessidades da classe trabalhadora, como os sindicatos e entidades anteriormente citadas, ou outras frentes que surgem com este objetivo (tal como o Fórum Nacional Popular da Educação através da CONAPE<sup>10</sup>); e ressaltar, por outro lado, que esses elaboradores atuam sim, como intelectuais orgânicos da burguesia em entidades internacionais a serviço do imperialismo internacional, a exemplo da Unesco com o famoso “Relatório Jacques Delors”, já bastante criticado por Duarte (2003).

Para demarcar esta diferenciação, e atualizar o movimento das forças contra hegemônicas no Brasil a partir de um dado concreto da atualidade, recuperamos a análise apresentada no “Manifesto em prol da democracia e da educação transformadora”, acerca do rompimento do pacto social entre a sociedade civil organizada “por uma educação verdadeiramente democrática, a qual só se assegura por meio do fortalecimento da educação pública, gratuita, inclusiva, laica e de qualidade (...)”:

Esse pacto foi rompido pela implementação das políticas ilegítimas de Michel Temer. Rompido pela entrega do pré-sal, cujos royalties seriam destinados para a educação, aos interesses estrangeiros e pela Emenda Constitucional 95, que, ao congelar por 20 anos os investimentos em políticas públicas no país, inviabilizou por completo o cumprimento das diretrizes e metas do PNE, incluindo a mais conhecida delas: a destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro para a educação. Rompido pela suspensão de programas e políticas de acesso que afetam a garantia constitucional de universalização da educação básica e expansão da educação superior. Rompido pela reforma do ensino médio feita arbitrariamente via medida provisória, sem

---

<sup>10</sup> Conferência Nacional Popular de Educação, organizada pelo FNPE, que é composto por 44 entidades, entre associações científicas e educacionais, sindicatos, movimentos sociais, movimentos estudantis, fóruns, conselhos, centrais sindicais, redes. Disponível em: [https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/manifesto\\_de\\_lancamento\\_da\\_conapef.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/manifesto_de_lancamento_da_conapef.pdf). Acesso em: 15 fev. 2022.

discussão com educadores e entidades do campo educacional, e que torna essa etapa da educação básica ainda mais excludente, rebaixando a formação e visando ao desmanche e à privatização da escola pública. Rompido pela aprovação da terceirização irrestrita, inclusive para atividades-fim, medida cujos efeitos são a precarização nas relações de trabalho e ampliação da degradação das condições de trabalho, a supressão dos direitos dos trabalhadores, o rebaixamento salarial, a perda de direitos sociais e a redução da representação sindical, sem contar o grave prejuízo à qualidade do ensino e ao projeto pedagógico das instituições. Rompido pela leniência — ou, de fato, conivência do Poder Executivo — com tentativas explícitas e espúrias de censura e criminalização do magistério, como a simbolizada pela parcialidade do movimento Escola Sem Partido e suas propostas de implementação de leis da mordaza em todo o país. Rompido pelo aparelhamento do Conselho Nacional de Educação (CNE), pela ingerência e recomposição à revelia do Fórum Nacional de Educação (FNE) — com a exclusão de entidades históricas do campo educacional e a abertura do órgão aos interesses do capital privado — e pela nítida intenção do Ministério da Educação de inviabilizar a realização de uma Conae/2018 nos moldes democráticos e com ampla participação social (CONAPE, 2017, p. 1-2).

Este é um exemplo do aprofundamento das contradições sociais que o modo de produção capitalista vem gerando no campo educacional, que impulsionou a reorganização das entidades do campo da educação, da ciência e tecnologia em torno de uma crítica que jamais seria realizada pelas instituições burguesas que sustentam do ponto de vista teórico, as ações políticas em curso que vem destruindo a educação pública em nosso país. E é em meio a estas contradições, que se ergue um terreno de possibilidades para o desenvolvimento das teorias pedagógicas contra-hegemônicas. Ainda no manifesto da CONAPE, é possível identificar:

Sem a reflexão sobre uma concepção pedagógica crítica, o enfrentamento das políticas ilegítimas deste governo e a construção do Sistema Nacional de Educação, com fortalecimento da escola



pública e regulamentação do ensino privado, não há projeto democrático de educação (CONAPE, 2017, p. 2).

Recuperamos as reivindicações de um coletivo organizado expressas nos documentos da CONAPE, para reafirmar que, desenvolver uma concepção pedagógica crítica, enquanto contribuição à ciência pedagógica, não se confunde com um “giro linguístico”, este criticado por (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010), ou seja, trata-se de reafirmar que a teoria, enquanto nível de desenvolvimento da consciência e da linguagem, não tem existência independente do real e suas determinações, e que o desenvolvimento das pedagogias contra hegemônicas só é possível pela mediação de uma *práxis* coletiva organizada concretamente em meio à luta de classes.

Assim, avaliação da produção científica é compreendida como uma atividade que pautada na concepção de Epistemologia enquanto lógica e teoria do conhecimento (KOPNIN, 1978), relaciona os aspectos internos (lógicos) e externos (históricos). Em outras palavras, a ‘teoria’, como uma atividade humana com peculiaridades, “[...] deve compreender não só a descrição de certo conjunto de fatos mas também sua explicação, o descobrimento de leis a que eles estão subordinados” (KOPNIN, 1978, p. 237-238). É nesse contexto que se recoloca a necessidade de estabelecer o diálogo entre o grau de desenvolvimento do conhecimento acerca da pedagogia histórico-crítica e as necessidades da classe trabalhadora organizada, base das pedagogias contra-hegemônicas.

### **O caráter coletivo da pedagogia histórico-crítica**

O esforço coletivo de elaboração da concepção pedagógica histórico-crítica pode ser constatado, tanto na realização de eventos e disciplinas de pós-graduação, quanto na realização de produções, que direta ou indiretamente, relacionam-se a essa teoria pedagógica, contribuindo para o seu desenvolvimento. Buscamos explicitar tal movimento, identificando o que veio sendo

construído e adensado nas últimas décadas, conforme sistematizado nos quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Eventos que expressam a elaboração coletiva no campo da pedagogia histórico-crítica

Ano	Eventos	Instituição
1994	Simpósio “Dermeval Saviani e a Educação Brasileira”	UNESP/Marília
2009	Seminário “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos”	UNESP/Araraquara
2012	Congresso “Infância e Pedagogia histórico-crítica	UFES/Vitória
2015	Congresso “Pedagogia histórico-crítica: educação e desenvolvimento humano”	UNESP/Bauru
2016	Seminário Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica	UFES/Vitória
2018	Congresso “Pedagogia Histórico-crítica: em defesa da Escola Pública e Democrática em tempos de projetos de ‘escolas sem partidos’	UNESP/Presidente Prudente
2019	Pedagogia Histórico-Crítica: 40 anos de luta pela escola e democracia	UFBA/Salvador

É possível identificar no quadro 1, alguns aspectos que demonstram o esforço coletivo para submeter as elaborações à crítica pelos pares, para avaliar e planejar ações concretas, para identificar saltos qualitativos, para levantar novas hipóteses. Destacamos, portanto: a) após 2009, ocorre uma regularidade temporal na realização destes eventos, ganhando uma dinâmica maior na segunda metade da década de 2010; b) a manutenção, nos temas do evento, de pautas que refletem necessidades da classe trabalhadora; c) a tendência que se instala pela alternância nos locais de realização dos eventos, antes concentrados no Sudeste, e que atualmente se

estende para o nordeste, ocorrido em 2019, dada a relevância das ações desenvolvidas pela Rede LEPEL<sup>11</sup> de Grupos de Pesquisa, em especial na UFBA, com a Pedagogia Histórico-Crítica. Registra-se ainda que deveria ter ocorrido um novo evento em 2020, porém não foi possível dado o cenário de pandemia da Covid-19.

Quadro 2 – Disciplinas que expressam a elaboração coletiva no campo da Pedagogia histórico-crítica<sup>12</sup>

Ano	Disciplinas
2010	Pedagogia histórico-crítica.
2011	Pedagogia Histórico-Crítica e Movimentos Sociais.
2012	Pedagogia Histórico-Crítica: uma construção coletiva.
2014	Dimensões Teóricas e Práticas da Pedagogia Histórico-Crítica.
2015	Pedagogia Histórico-Crítica e a Escola Pública.
2020	Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora.
2021	Pedagogia Histórico-Crítica: Ciência, Currículo e Didática.
2022	Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Infantil: escola, currículo e a formação crítica.

Fonte: Elaboração das autoras.

As disciplinas acima listadas, foram coordenadas pelo Grupo HistedBr, realizadas a partir da Faculdade de Educação da Unicamp, em parceria com diversas instituições de ensino superior brasileiras que compõe uma rede de pesquisadores organizada nacionalmente de 42 grupos<sup>13</sup> vinculados, além de outras redes parceiras. Atualmente as disciplinas estão sendo ofertadas em conjunto, com organização coletiva, tendo sido transformadas

<sup>11</sup> Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL).

<sup>12</sup> Disciplinas vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – HISTEDBR, e ao PPGE/FE/Unicamp – Coordenação dos professores Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi em parceria com pesquisadores de outras instituições.

<sup>13</sup> Relação dos Grupos de trabalho vinculados. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/grupos-de-trabalho>. Acesso em: 15 fev. 2022.

também em cursos de extensão nas IES cujos pesquisadores não estão vinculados a programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. Estas ações aumentaram seu alcance quando passaram a ser transmitidas diretamente pelo canal de vídeos do grupo em tempo real. No quadro 2, portanto, é importante destacar a relação com as temáticas dos eventos listados no quadro 1, reforçando nossa constatação do esforço empreendido para o desenvolvimento coletivo da teoria pedagógica Histórico-crítica, articulando grupos em todo o país, realizando eventos, aprofundando os estudos através de disciplinas e cursos de extensão.

O caráter coletivo e permanente das elaborações no campo Histórico-crítico também está expresso na produção do conhecimento. Em uma aproximação a uma amostra que consideramos significativa, realizamos um levantamento preliminar de teses, que assumem a perspectiva histórico-crítica como teoria pedagógica, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Isto se fez necessário, visto que, embora haja diversos grupos de pesquisa que estudam esta temática, não há um banco de dados organizado que concentre as produções sobre a Pedagogia Histórico-Crítica<sup>14</sup>. Além disso, dado que a maior parte da produção do conhecimento está concentrada nos programas de pós-graduação no Brasil, pressupõe-se que estes são espaços privilegiados de produção do conhecimento mais aprofundado e desenvolvido, além de a pós-graduação estar ligada à formação direta de novos quadros de pesquisadores, que além de formar novas gerações de professores, também mantém a teoria em movimento através de atividades articuladas de ensino, pesquisa e extensão.

O levantamento no sítio da BDTD foi realizado considerando-se o descritor “pedagogia histórico-crítica” como expressão exata

---

<sup>14</sup> Apesar desta constatação, um primeiro importante passo foi dado com o lançamento em abril de 2021, do *dossiê* “Dermeval Saviani, um marxista da educação” que reúne artigos, entrevistas, vídeos, livros deste que, segundo os editores, é “um dos mais relevantes pensadores críticos da Educação no Brasil contemporâneo”. Disponível em: <https://marxismo21.org/dermeval-saviani-um-marxista-da-educacao>. Acesso em: 15 fev. 2022.

presente no título das teses, sendo identificados 26 estudos. A seguir, nos quadros 3 e 4, apresentamos uma sistematização inicial desta produção.

Quadro 3 – Teses da BDTD – Título contendo a expressão exata pedagogia histórico-crítica<sup>15</sup>

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autoria</b>
2006	Didática de ciências e de biologia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica	Geraldo, Antonio Carlos Hidalgo
2009	Limites e desafios para objetivação da pedagogia histórico-crítica na prática escolar	Magalhães, Carlos Henrique Ferreira
2009	Ensaio de uma didática da matemática com fundamentos na pedagogia histórico-crítica utilizando o tema seguridade social como eixo estruturador	Cardia, Elizabeth Mattiazzo
2012	A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de Literatura	Ferreira, Nathalia Botura de Paula
2014	O projeto político-estratégico da pedagogia histórico-crítica: uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista	Favaro, Neide de Almeida Lança Galvão
2014	A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais	Malanchen, Julia
2014	A pedagogia histórico-crítica como orientadora da gestão da prática educativa de cursos de graduação em Administração:	Magalhães, Anderson Cruvinel

15 Busca realizada no dia 02 de fevereiro de 2022. BDTD > Busca Avançada > Filtros de Busca > Teses > Título > Contém > Pedagogia histórico-crítica. Resultado: 28 produções. Excluídas: 2 repetidas. Total: 26 teses.

	um estudo comparado entre Brasil e Colômbia	
2015	Educação, filosofia e design: a pedagogia histórico-crítica como proposta de formação teórica e de apropriação emancipatória da estética como prática social	Vaz, Fabiana Marques Jeremias Leite
2016	Educação em sexualidades crítica: formação continuada de professoras (es) com fundamentos na pedagogia histórico-crítica	Biancon, Mateus Luiz
2016	O desenvolvimento da atenção na educação do pré-escolar: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica	Rabatini, Vanessa Gertrudes
2017	O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica	Anjos, Ricardo Eleutério dos
2017	Concepção de mundo e formação de professores: contribuições da pedagogia histórico-crítica	Marques, Hellen Jaqueline
2017	O trabalho educativo e a natureza humana: fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica	Silva, Efrain Maciel e
2017	Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica	Silva, Célia Regina da
2018	O método de ensino da pedagogia histórico-crítica: uma análise crítica	Wihby, Alessandra
2018	Interdependência das atividades de ensino e de estudo escolar e o desenvolvimento psíquico humano: compreensões à luz da psicologia histórico cultural e pedagogia histórico-crítica	Motter, Adriana Fátima Canova
2018	Aproximações da educação científica com orientação CTS e pedagogia histórico-crítica no ensino de química	Silva, Ânderson Jésus da

2018	Educação escolar e individualidade: fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica	Assumpção, Mariana de Cássia
2018	Música e Educação Escolar: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical	Abreu, Thiago Xavier de
2018	A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural	Sacomani, Maria Cláudia da Silva
2018	O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica	Silva, Matheus Bernardo
2019	A relação entre teoria e prática na pedagogia histórico-crítica: análise de uma proposta pedagógica para a educação infantil	Claudino-Kamazaki, Silvana Galvani
2019	Ensino da língua escrita no 1º ano do Ensino Fundamental: orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica	Carvalho, Bruna
2019	A "arte como veículo" para a formação humana: considerações sobre o trabalho de Jerzy Grotowski à luz da pedagogia histórico-crítica	Costa, Leonardo Pereira da
2020	Formadores de professores de Química e Pedagogia histórico-crítica	Lôbo-Santos, Vânia
2020	Implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos por meio da Ação Escola da Terra: contradições e possibilidades	Santos, Manoel Gonçalves dos
Total		26

Fonte: Elaboração das autoras.

No que diz respeito ao período de produção, o levantamento compreendeu de 1987 a 2020 (33 anos), o que se encontra disponível na BDTD. Foram localizadas 26 teses, sendo a primeira identificada

datada de 2006. Três anos depois, em 2009, foram localizadas mais duas teses, e uma em 2012. A periodicidade passou para dois anos, com uma tese defendida em 2014. A partir de então, entre os anos de 2014 a 2020, a frequência e a quantidade de trabalhos aumentam, mantendo-se ininterrupta. Com destaque para os anos de 2017 e 2018, que contabilizaram quatro e sete teses defendidas, respectivamente. No intervalo de dez anos observa-se um pico da produção nos anos de 2017 e 2018, que contabilizaram onze estudos, um pouco mais de 42%, das teses defendidas no período.

No que tange às universidades em que estas teses foram elaboradas, temos a seguinte distribuição: Universidade Estadual Paulista - Unesp (15); Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (3); Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR (2); Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2) Universidade de Brasília - UNB (1); Universidade Estadual de Maringá - UEM (1); Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MINAS (1), e Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ (1). Em termos percentuais, quase 70% das teses concentram-se nas estaduais paulistas Unesp (57,69%) e Unicamp (11,53%). Depois temos UFSCAR e UFSC com 7,69% das teses cada uma, seguidas da UNB, UEM, PUC e UNIJUÍ com 3,84% cada uma.

Desta forma, quanto à distribuição da produção por região do país, cerca de 80% dos estudos de doutoramento, que mencionam a pedagogia histórico-crítica no título, concentram-se no Sudeste, seguida por 7,68% na região Sul e 3,84% na região Centro-Oeste. Não é objetivo deste artigo debruçar-se na explicação do quadro apresentado. Limitar-nos-emos a apontar pistas para a explicação dos dados arrolados, pois sabemos que esta explicação necessita de investigações específicas e de maior fôlego.

Uma das pistas para explicação da concentração da produção no Sudeste diz respeito ao financiamento recebido pela pós-graduação nesta região do país<sup>16</sup>. Pode ser uma sinalização acerca

---

<sup>16</sup> Não desconsideramos que o fato das IES públicas do sul e sudeste receberem financiamento maior relaciona-se ao processo de desenvolvimento desigual do



da necessidade de a Rede de pesquisadores da Pedagogia Histórico-Crítica ampliar a atuação para fortalecer o desenvolvimento desta teoria em Programas de Pós-Graduação em outras regiões do país, como a Norte e a Nordeste. Além disto, esperamos ter elucidado na primeira parte do texto, que a origem e o desenvolvimento da concepção pedagógica histórico-crítica relacionam-se à trajetória de Dermeval Saviani como professor, militante, intelectual, buscando responder às necessidades educacionais de sua época. Desde que coordenou a primeira turma do doutorado em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), e depois na Universidade Estadual de Campinas, busca-se responder aos problemas e necessidades educacionais de maneira mais ampla e coletiva. A orientação de pesquisas e a formação de quadros de professores e pesquisadores nesta perspectiva teórica inicia-se na região Sudeste, nas universidades de São Paulo.

Levantados estes dados mais gerais acerca das teses identificadas, realizamos uma síntese acerca dos principais temas apresentados pela produção investigada. O fizemos inicialmente a partir da leitura dos resumos, e quando não explícito no resumo, consultamos os trabalhos completos. Organizando as teses segundo as temáticas investigadas e frequência com que aparecem, foi possível organizar as principais problemáticas identificadas em cinco grupos, a saber:

Quadro 4 – As problemáticas investigadas - análises alicerçadas e estabelecendo relações com a pedagogia histórico-crítica

**1) Quanto ao ensino de conteúdos escolares:** ciências e biologia; matemática; literatura; química; música; educação física; linguagem oral e escrita.

---

país. Apesar de não ser objeto deste estudo averiguar com rigor tais questões, não poderíamos deixar de registrar aqui tal realidade.

2) Quanto à teoria educacional e pedagógica<sup>17</sup>: prática escolar; método de ensino; currículo; educação do campo; projeto político-estratégico, a escola pública e a luta socialista.

3) Quanto à formação inicial em nível superior e continuada: prática educativa de cursos de graduação em Administração; educação em sexualidades crítica na formação continuada de professoras; concepção de mundo e formação de professores; formação de professores de Química;

4) Quanto às reflexões filosóficas: estética como prática social; trabalho educativo e a natureza humana; Educação escolar, individualidade e fundamentos estéticos; relação entre teoria e prática; arte e formação humana.

5) Quanto aos fundamentos psicológicos na educação escolar: desenvolvimento da atenção na educação do pré-escolar; desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar; dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil; interdependência das atividades de ensino e de estudo escolar e o desenvolvimento psíquico humano.

Fonte: Elaboração das autoras.

Do exposto, síntese da amostra aqui delimitada, cabe explicitar algumas constatações: 1) A Pedagogia Histórico-Crítica continua como referência para desenvolver o conhecimento acerca do ensino de conteúdos específicos, e, por outro lado, é possível verificar áreas ainda não identificadas, como o ensino de geografia, história, física, línguas estrangeiras, por exemplo. 2) A Pedagogia Histórico-Crítica também sendo uma teoria que pode fundamentar não só a formação de professores, mas também a formação superior em cursos de bacharelados, como *Design* e Administração; 3) Explicita-se também as reflexões filosóficas que a Pedagogia Histórico-Crítica, por meio dos seus fundamentos pode proporcionar, como

---

<sup>17</sup> Segundo Freitas (1987, p.136), a teoria educacional encerra uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico. Discute as relações entre educação e sociedade, que tipo de homem se quer formar, os fins da educação, entre outros aspectos. A teoria pedagógica, por sua vez, trata do “pedagógico-didático”, de princípios norteadores do processo pedagógico.

no âmbito da ontologia, da estética, da política; 4) Outro aspecto importante que vem sendo desenvolvido são as relações entre uma atuação pedagógica (histórico-crítica) e o desenvolvimento psíquico do ser humano no processo de escolarização.

Este mapeamento torna-se significativo para identificar temáticas mais desenvolvidas, problemáticas identificadas, contribuições para a *práxis* pedagógica, para o trabalho educativo em diferentes níveis de ensino, e para a formação de professores, que expomos aqui como possíveis pontos de partida para novas sínteses acerca da teoria pedagógica Histórico-Crítica, levantamento de novas hipóteses, e necessidades de aprofundamento de estudos em outras áreas e sobre problemáticas específicas.

Do ponto de vista do desenvolvimento da teoria pedagógica, pautadas nas premissas do método materialista histórico-dialético, avaliamos que cercar a Pedagogia Histórico-Crítica de experiências pedagógicas concretas, de reflexões filosóficas, de explicações sobre o desenvolvimento humano e seu psiquismo, promove uma materialização da compreensão cada vez mais rica das problemáticas educacionais, como síntese de múltiplas determinações.

### **Considerações Finais**

Considerando a pertinência e a atualidade das elaborações que vem sendo desenvolvidas coletivamente acerca da Pedagogia Histórico-Crítica, que vão desde a realização de eventos periódicos, passando por cursos e disciplinas para estudos sistemáticos, e feita esta caracterização mais geral de uma amostra da produção envolvendo a Pedagogia Histórico-Crítica, indicamos a necessidade de desdobramentos em estudos posteriores, que ampliem a amostra e adentrem na análise do conteúdo das produções, indicando avanços e possíveis lacunas a serem coletivamente assumidas.

As concepções apresentadas respondem às necessidades históricas atuais no âmbito da educação, especificamente, quanto ao enfrentamento do rebaixamento da formação dos trabalhadores, sustentado pelas concepções educacionais hegemônicas, que correspondem aos interesses dominantes, procurando orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente (SAVIANI, 2008b).

A apreensão da dinâmica das relações entre as condições objetivas da luta de classes, suas contradições, e as possibilidades de construção da teoria pedagógica Histórico-Crítica, é um desafio permanente. O presente artigo se coloca como um exercício para contribuir com este processo.

## Referências

GAMA, C. N.; MARSIGLIA, A. C. G. Dermeval Saviani: produção acadêmica e história de uma vida dedicada à educação. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (CONAPE). *Lançamento Conferência Nacional Popular de Educação*. Manifesto em prol da democracia e da educação transformadora. Brasília: Conape, 2017. Disponível em: [https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/manifesto\\_de\\_lancamento\\_da\\_conapef.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/manifesto_de_lancamento_da_conapef.pdf). Acesso em: 18 fev. 2022.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

PINTO, G. A. *A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 74–98, 2010. DOI: 10.20396/rfe.v2i2.8635492. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635492>. Acesso em: 27 fev. 2022.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. *Rev. do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE*, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008b.

## Capítulo 8

### Bases epistemológicas da Educação do Campo: projeto histórico e teoria pedagógica em disputa

Carolina Nozella Gama<sup>1</sup>

Joelma de Oliveira Albuquerque<sup>2</sup>

Celi Nelza Zülke Taffarel<sup>3</sup>

#### Introdução<sup>4</sup>

O presente artigo objetiva discutir os aspectos filosóficos e epistemológicos da Educação do Campo no bojo das tendências pedagógicas contemporâneas. Para tanto, recuperamos a problematização realizada por Saviani (2007a) acerca do que são, e por que estudar as bases filosóficas e epistemológicas das concepções pedagógicas.

O autor explica que as concepções pedagógicas são ideias educacionais entendidas não em si mesmas, mas “[...] na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa.” (SAVIANI, 2007b, p. 6). As concepções educacionais envolvem, em geral, três níveis distintos, mas articulados entre si, são eles: a) o nível correspondente à filosofia da educação; b) o nível

---

<sup>1</sup> E-mail: carolina.gama@cedu.ufal.br

<sup>2</sup> E-mail: joelma.albuquerque@arapiraca.ufal.br

<sup>3</sup> E-mail: celi.taffarel@gmail.com

<sup>4</sup> Agradecemos ao Comitê Científico da Revista Filosofia e Educação a autorização para utilizar conteúdos publicados anteriormente nesse periódico científico. Esse material foi publicado v. 14, n.1 de 2022. Acesso: Albuquerque, J. de O., Taffarel, C. N. Z., & Gama, C. N. (2022). Bases epistemológicas da educação do campo: projeto histórico e teoria pedagógica em disputa. *Filosofia E Educação*, 14(1), 222–239. <https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668593>

da teoria da educação, também geralmente chamado de pedagogia;  
c) o nível da prática pedagógica.

[...] o nível da filosofia da educação que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo; o nível da teoria da educação, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo que garanta sua eficácia; finalmente, o terceiro nível é o da prática pedagógica, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo. (SAVIANI, 2008a, p. 167)

Considerando a articulação entre os três níveis, “[...] uma concepção pedagógica se distingue de outra não necessariamente por conter esse nível e não aquele, mas, frequentemente, pela maneira como articula esses níveis e pelo peso maior ou menor que cada um deles adquire no interior da concepção” (SAVIANI, 2007a, p. 16).

Tais questões são centrais uma vez que a compreensão da realidade educacional na perspectiva crítica, que considera suas determinações históricas, suas necessidades e possibilidades de transformação, perpassa pelo estudo das bases filosóficas e epistemológicas da educação. Dito de outra maneira, há que se elaborar a Educação do Campo com base em uma teoria científica da educação. Caso contrário, que grau de explicações e proposições de resistência seriam possíveis diante dos problemas educacionais enfrentados no atual estágio do capitalismo, em que avança o conservadorismo e o liberalismo? Como explicar e enfrentar o fechamento das escolas no campo; o avanço da militarização das escolas; a imposição de controles ideológicos como a Lei da Mordaza e a “Escola sem partido”; a gestão escolar privada; os pacotes tecnológicos que esvaziam a função do professor no

trabalho educativo e contribuem para o rebaixamento da qualidade da educação; a Reforma do Ensino Médio; a Base Nacional Comum Curricular; a formação de professores pautada na Base Nacional Comum-Formação, entre outros?

Diante destas problemáticas, ao abordarmos a Educação do Campo, se faz necessário situar a disputa pelos rumos da escolarização em meio a luta de classes. Há projetos antagônicos em confronto, entre a burguesia e a classe trabalhadora, que no campo se expressam nos conflitos entre o agronegócio e a agroecologia. Ao agronegócio interessa o fechamento das escolas, a negação do acesso ao conhecimento sistematizado; o projeto de escolarização atrelado ao capital. À agroecologia importa a luta dos movimentos sociais do campo em defesa da escola do/no campo, a defesa do projeto de escolarização de acordo com os interesses dos trabalhadores do campo. (QUEIROZ, 2019).

Segundo Censo Escolar 2019, no campo houve queda nas matrículas da ordem de 145.233 alunos na soma de todas as modalidades de ensino – as quais, por sua vez, foram registradas 5.195.387 em 2018, caindo para 5.050.154 em 2019. (BRASIL, 2020). Quanto aos estabelecimentos de ensino, dados do INEP demonstram que quase 80 mil escolas no campo brasileiro foram fechadas entre 1997 e 2018. Outro dado significativo a ser considerado é a taxa de analfabetismo no campo, que é de 17,7%, contra 5,2% nas cidades, assim como, a escolaridade média é de 8,7 anos no campo e 11,6 nas cidades. (BRASIL, 2020). Ao observarmos os dados, fica evidente que para a burguesia não basta ceifar vidas, a classe dominante precisa da morte do espírito.

Porém, a realidade é dinâmica e contraditória, há também conquistas e avanços, fruto da luta da classe trabalhadora, como, por exemplo: cerca de dois mil professores certificados com o grau de aperfeiçoamento/ especialização em Pedagogia da Terra pela UFBA, com financiamento público; na relação das universidades com a comunidade e os movimentos sociais; nas relações entre as universidades e secretarias de educação, ampliando os diálogos institucionais, fortalecendo vínculos com grupos sociais



historicamente excluídos do direito ao conhecimento escolar e a formação continuada em seu local de trabalho; na capacitação dos professores para formação de estudantes na perspectiva emancipatória, tendo o trabalho como princípio educativo; no resgate da valorização do magistério dos professores do campo; no reconhecimento do modo de produção da vida do campesinato, sobre a cultura e a educação do campo; na consolidação de uma base teórica que permite aos professores e professoras enfrentarem o problema educacional no campo.

A problemática está posta nos dados da realidade, e faz-se necessário avaliar o que se está produzindo cientificamente e seu conteúdo, buscando suas bases filosóficas e epistemológicas, o que não se pode fazer sem considerar o atual grau de desenvolvimento das forças produtivas no modo de produção capitalista, cuja expressão no campo brasileiro é de destruição, conforme explicitamos anteriormente. Assim, o primeiro critério para analisar a Educação do Campo e sua atualidade, é a imprescindível articulação com um projeto histórico para além do capital (MÉSZÁROS, 2002), uma vez que para haver história, e para fazer história, é necessário que haja seres humanos vivos (MARX e ENGELS, 2007).

No âmbito da Educação do Campo, além de o projeto histórico ser um elemento identificador, é importante ressaltar sua articulação com a ciência pedagógica (em disputa), na qual se insere a teoria pedagógica e a teoria educacional:

A teoria educacional encerra uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico. Discute as relações entre educação e sociedade, que tipo de homem se quer formar, os fins da educação, entre outros aspectos. A teoria pedagógica, por oposição, trata do “pedagógico-didático”, de princípios norteadores do processo pedagógico. (FREITAS, 1987, p.136).

Vale ressaltar que a Educação do Campo se relaciona com as pedagogias contra-hegemônicas, ou seja, aquelas “que buscam

intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade”, tais como: pedagogia libertadora, educação popular, pedagogia socialista, libertária, comunista, histórico-crítica, entre outras. (SAVIANI, 2008a, p.170). As experiências concretas desenvolvidas no âmbito da Educação do Campo, quando registradas e analisadas sistematicamente em estudos científicos, têm trazido grandes contribuições à ciência pedagógica, o que pode ser observado no movimento de desenvolvimento de outras teorias pedagógicas contra-hegemônicas contemporâneas, como a Pedagogia da terra, a Pedagogia do campo, e a Pedagogia do movimento sem-terra.

Portanto, para tratar das bases filosóficas e epistemológicas da Educação do Campo, é necessário reconhecer as expressões contemporâneas da luta de classes, identificando tendências, limites e necessidades de avanço. Isto perpassa pelo adensamento da análise epistemológica da produção científica, de forma a contribuir com o desenvolvimento da Educação do Campo.

### **Educação do Campo e a luta de classes**

Neste item situamos a Educação do Campo, sua origem, suas bases filosóficas, iniciando por situá-la no contexto das tendências pedagógicas, recuperando suas características fundamentais, a fim de estabelecer parâmetros para questionar as bases epistemológicas dos estudos que com ela se identificam, apontando possibilidades concretas para superar os limites identificados.

Conforme estudo de Saviani (2008b) acerca da epistemologia e teorias da educação no Brasil, fazem parte das teorias contra-hegemônicas: Pedagogia Socialista; Pedagogia Libertária; Pedagogia Comunista; Pedagogia Libertadora; Pedagogia Histórico-Crítica; Manifestações correlatas à pedagogia da prática; Pedagogia da Educação Popular e Crítico-Social dos Conteúdos. Além destas, seguem o critério das teorias contra hegemônicas tendências contemporâneas como a Pedagogia dos Movimentos

sociais, Pedagogia do campo, Pedagogia do Movimento Sem Terra (SAVIANI, 2008a). Especialmente, sobre a Pedagogia do campo, o autor afirma:

Se manifesta no contexto do movimento denominado *educação básica do campo*<sup>5</sup>. Esse movimento visa mobilizar os habitantes do meio rural para obter a implementação de políticas sociais voltadas não apenas para assegurar o direito à educação da população rural, mas também, para a reflexão e elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos povos do campo. (SAVIANI, 2008a, p. 172).

É necessário observar, conforme indica Saviani (2007b, p. 411), que as pedagogias contra-hegemônicas emergem na década de 1980 como processo de “transição democrática”. O autor aponta que esta expressão apresenta uma ambiguidade, já que não se especifica nem o ponto de partida, tampouco o ponto de chegada dessa “transição”, já que transição significa movimento, passagem de um ponto a outro. A expressão ganha sentidos diferentes decorrente da diversidade dos grupos sociais que impunham essa mesma bandeira, que, naquele momento “(...) acaba por camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para o consentimento dos dominados para a transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes” (ibid., p.412). A Educação do Campo, neste contexto, e precisamos avaliar continuamente, também vem sendo determinada por esse movimento do real, uma vez que sua emergência no conjunto das teorias educacionais e pedagógicas que com ela se identificam e estabelecem relações, nem sempre podem ser identificadas como contra-hegemônicas como veremos adiante.

---

<sup>5</sup> Uma referência ao movimento “Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo”, que teve como marco a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que aconteceu em Luziânia-GO, de 27 a 31 de julho de 1998.

Para tanto, buscamos algumas referências que nos permitiram recolocar as bases filosóficas da Educação do Campo, reforçando a necessidade de balanços permanentes e sistemáticos do que vem sendo produzido. Passados dez anos da primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, Caldart (2009), publica “Notas para análise de um percurso”, apontando que,

Assim, é momento de perguntar, passados dez anos deste ‘batismo’, que objeto de estudo, de práticas, de política é este que atende pelo nome de ‘Educação do campo’? Tratamos de que realidade e em que contexto ou sobre ‘que movimento e em que quadro’? Qual o movimento do real provocado ou expresso pela Educação do campo que incomoda e já instiga debates sobre sua significação: que tipo de práticas e de políticas podem mesmo ser designadas como tal? Por que Educação do campo e não Educação rural? E, afinal, qual o balanço deste movimento da realidade? E qual o significado histórico que já é possível apreender da emergência da Educação do campo no contexto da educação brasileira contemporânea e das lutas dos trabalhadores, do campo e da cidade, por uma educação emancipatória e, mais amplamente, pela superação das relações sociais capitalistas? (CALDART, 2009, p.36).

Duas décadas após a primeira conferência, as questões postas por Caldart continuam dramaticamente atuais frente à crescente violência no campo que, por exemplo, em 2021 teve alta de 1044% em relação ao ano de 2020<sup>6</sup>; à liberação de uso de mais 1.411 tipos de agrotóxicos nos três primeiros anos do governo Bolsonaro<sup>7</sup>; à flexibilização de medidas de proteção e controle que ampliaram significativamente o desmatamento e a destruição

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/12/4969969-conflitos-por-terras-mortes-aumentaram-mais-de-1000-em-2021-aponta-relatorio.html>. Acesso em: 27 fev. 2022.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/09/4952513-governo-bolsonaro-chega-a-1-411-agrotoxicos-aprovados-em-menos-de-3-anos.html>. Acesso em: 27 fev. 2022.

ambiental, em especial da Amazônia<sup>8</sup>; à ameaça aos povos originários e sua proteção à diversidade ambiental com o Recurso Extraordinário com repercussão geral n. 1.017.365, que atenta contra o direito às suas terras tradicionais<sup>9</sup>; à paralisação da reforma agrária com nenhuma desapropriação no ano de 2021<sup>10</sup>; enfim, o avanço das relações destrutivas de produção da vida e suas expressões no Campo brasileiro. Diante disto, concordamos com a autora que

[...] não estamos fazendo esta discussão sobre o percurso da Educação do campo em um momento qualquer, mas exatamente no momento em que estas urgências eclodem em um cenário de crise estrutural da sociedade capitalista, o que se de um lado dificulta ainda mais uma análise objetiva, de outro nos instiga a balanços projetivos que possam ajudar a reorganizar nossa atuação política diante de velhos e novos cenários. (CALDART, 2009, p.37).

Compreendemos que esta crise estrutural, na especificidade do campo brasileiro, se reflete na sua estrutura fundiária, a qual se expressa concreta e fundamentalmente em torno da subsunção do trabalho ao capital por meio do ‘mercado de terras’ que se caracteriza como a “abordagem neoliberal do mercado aplicado à terra”. (ROSSET, 2004, p. 16). Esta abordagem fundamenta as políticas do Banco Mundial para a ‘administração da terra’, através das quais se aprofunda a concentração de terras. É neste âmbito que consideramos que a Educação do Campo deve ter suas bases

---

<sup>8</sup> Dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, o INPE, indicam que “a destruição da Amazônia somou 10.129 quilômetros quadrados entre agosto de 2018 e julho de 2019, ultrapassando a marca de dez mil quilômetros quadrados pela primeira vez desde 2008. Já no ano seguinte, o desmatamento teve nova alta, de 9,5%, para 11.088 quilômetros quadrados”, disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56825520>. Acesso em: 27 fev. 2022.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://bityli.com/shWOw>. Acesso em: 27 fev. 2022.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.brasildefatope.com.br/2021/08/16/com-reforma-agraria-paralisada-nenhuma-desapropriacao-de-terra-e-feita-em-2021>. Acesso em: 27 fev. 2022.

filosóficas e epistemológicas analisadas e criticadas - o das condições concretas das quais emanam as necessidades vitais do seu desenvolvimento.

Tomamos como fundamentos teóricos da crítica à produção do conhecimento sobre a Educação do Campo, a categoria 'modo de produção' e como expressão deste, a 'base técnica e científica' do trabalho no campo, considerando a estrutura fundiária e a luta de classes pela reforma agrária em curso no campo brasileiro. Iniciaremos a seguir, uma caracterização do conteúdo desta crítica realizada em 2011 (com dados de 1987 a 2009), expondo às teses hegemônicas e antíteses identificadas, recolocando, a partir dos dados da última década (2010 a 2020) alguns problemas a serem enfrentados coletivamente pelos pesquisadores.

### **Bases epistemológicas da Educação do Campo**

Visando contribuir com este balanço permanente, recuperamos aqui, os resultados do estudo de Albuquerque (2011), situado no conjunto dos estudos epistemológicos (SÁNCHEZ GAMBOA, 2017), intitulado "Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI". Esta tese buscou relacionar as estruturas lógicas das pesquisas (teses e dissertações) analisadas às suas determinações históricas. Suas análises nos permitem constatar e compreender as bases filosóficas e epistemológicas da Educação do Campo.

O primeiro movimento teórico deste estudo, foi recolocar os seis pontos que caracterizam a constituição originária da Educação do Campo apontados por Caldart (2010), que aqui consideramos imprescindível expor de forma sintética: 1) Educação do Campo como crítica. A Educação do Campo surge como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. 2) Os Movimentos Sociais como protagonistas da Educação do Campo. Os protagonistas do processo de criação da Educação do Campo

são os Movimentos Sociais Camponeses em “estado de luta”, com destaque para os Movimentos Sociais de luta pela Reforma Agrária e particularmente o MST. 3) A Educação do Campo continua uma tradição pedagógica emancipatória. A Educação do Campo retoma a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases, os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista. 4) A afirmação das escolas do campo. A crítica originária da Educação do Campo à escola (ou à ausência dela) nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo. 5) Sua relação com a luta de classes. O desenvolvimento da Educação do Campo acontece em um momento de potencial acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura. 6) A vinculação da Pedagogia do Movimento à Política Pública. A Educação do Campo se construiu pela passagem da política produzida nos Movimentos Sociais para o pensar/pressionar pelo direito do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo. (CALDART, 2010, p.106-120).

Postas estas características que orientaram as decisões teórico-metodológicas, passamos a expor os achados científicos mais relevantes deste estudo sistemático. Foram identificadas 433 pesquisas (68 teses e 365 dissertações) que tratavam da educação no meio rural, localizadas no banco de teses e dissertações da CAPES a partir das expressões exatas – *educação do campo*; *educação no campo*; *educação rural e escola rural*. É importante recuperar também o movimento teórico identificado através da busca dos estudos, movida pelas expressões exatas *Educação do Campo* (foram localizados e identificados 125 estudos – 28 teses e 97 dissertações, produzidas a partir de 2003); *Educação no Campo* (com 25 estudos localizados e identificados, sendo cinco teses e 20 dissertações produzidas a partir de 1992); *Educação rural* (foram localizados e identificados 161 estudos, sendo 24 teses e 137 dissertações, produzidas desde 1987 até 2009); e *Escola rural* (com 122 estudos

localizados e identificados, dos quais, 11 são teses e 111 são dissertações, produzidas entre 1987 até 2009).

Assim, foram identificadas a tese central defendida pelos autores através do conjunto dos resumos dos textos, sendo estes agrupados de acordo com a problemática abordada: (1) Teoria Educacional; (2) Teoria Pedagógica; (3) Políticas Públicas; (4) Formação de Professores; (5) Outros temas relacionados. Dentro de cada um dos grupos temáticos foram localizadas e organizadas as regularidades do conteúdo apresentado (as quais foram denominadas de “teses”) para posterior caracterização e crítica pautadas nas premissas teóricas e programáticas delimitadas no estudo. Após a caracterização e crítica geral dos 433 resumos, selecionou-se para aprofundamento da análise, os núcleos centrais de teses e dissertações que defendem a perspectiva da classe trabalhadora, o que foi designado de “antíteses”.

Após densa exposição das informações do conjunto dos estudos, analisou-se uma amostra de 20 teses sobre a Educação do Campo, as quais foram analisadas na íntegra. O Esquema para análise Paradigmática de Sánchez Gamboa (1998, 2017) foi utilizado como instrumento, através do qual foram recuperadas as informações de diferentes níveis de articulação lógica das pesquisas.

Verificando-se que há um número crescente de estudos em Educação do e no Campo, e que os estudos em Educação e Escola rural permanecem coexistindo com estes primeiros, poder-se-ia inferir que estes defendem concepções distintas. Porém, um destaque importante desta primeira aproximação aos dados, é que, ao analisar os resumos das 433 teses e dissertações, Albuquerque (2011) constatou que nos estudos sobre a Educação do Campo, as críticas tomadas como ponto de partida são dirigidas à concepção de Educação Rural. Porém, identifica-se que os estudos que se valem destas diferentes terminologias, podem vir a defender concepções semelhantes acerca da educação, e da manutenção do atual projeto histórico. Como exemplo, explicita-se o fato de 21 entre as 68 pesquisas que tratam da ‘Educação Rural’, defenderem



a tese da organização do trabalho pedagógico pautada na realidade do meio rural, com ênfase na valorização do sujeito (o aluno e seu saber, sua cultura) e do seu cotidiano (realidade, contexto rural). Da mesma forma, 46 estudos sobre 'Educação do campo' dentre os 63 identificados, defendem estas mesmas concepções. Por isso, consideramos relevante situar a Educação do Campo no contexto das tendências pedagógicas contra-hegemônicas, distinguindo suas características de estudos que negam a sua origem, conforme aponta Caldart (2010).

Para tratar aqui da tese hegemônica identificada por Albuquerque (2011), expomos uma das sínteses analíticas, que trata da predominância da tese da "escola/educação com conteúdos e saberes do e para o meio rural, pautados no cotidiano e na identidade cultural dos sujeitos das áreas rurais", cujos estudos defendem, por exemplo, "uma escola com especificidades, voltada para a cultura e o cotidiano do homem do campo, de forma a atender suas especificidades e respeitar as diferenças, a qual deve estar incorporada ao currículo e à organização da escola". Trata-se de um exemplo representativo da predominância de bases filosóficas que são sistematicamente criticadas, pois na aparência se mostram com um discurso transformador, porém na essência, negam as condições concretas que fizeram emergir o movimento pela Educação do Campo e a necessária superação do atual modo de produção que fomenta a barbárie.

A crítica a esta tese hegemônica, se pauta nas contribuições de Heller (2008), quando esta expõe uma análise acerca da estrutura da vida cotidiana. A autora aponta que ser humano já nasce inserido em sua cotidianidade, e seguirá adquirindo todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade que faz parte. Como reflete Heller (2008, p.34), "o que assimila a cotidianidade da sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora tal assimilação possa não ser consciente, mas apenas 'em si'". Assim, na medida em que se isola o ser individual do ser genérico, passa-se a operar no que Heller denomina de "dinâmica básica da particularidade individual humana", na qual se satisfaz as

necessidades individuais do “Eu”. A ênfase na categoria “cotidiano”, oculta a “história”, e, portanto, a luta de classes. E assim, a Educação do Campo se dissocia da perspectiva de classe, das necessidades históricas do gênero humano.

Quanto às antíteses, estas foram identificadas a partir da leitura das pesquisas localizadas a partir de todos os descritores (Escola Rural, Educação Rural, Educação no Campo e Educação do Campo), considerando que nem sempre essas nomenclaturas se atrelam ao conteúdo amplamente disseminado e criticado, como é o caso da Educação Rural. Os estudos acerca da Educação do Campo, por vezes, atribuem à Educação Rural o lugar comum de defesa, por exemplo, de um currículo ‘urbanocêntrico’ a ser aplicado nas escolas do campo. Essa crítica não se confirmou, uma vez que nem todas as produções analisadas sobre Educação Rural defendiam tal perspectiva.

As categorias utilizadas para identificação das antíteses foram: modo de produção; projeto histórico; concepção de ser humano; papel da educação no processo geral de reprodução social; necessidades históricas e sociais e no aspecto educativo da Educação do Campo; valores educativos cultivados; vias de formação humana (social e individual) consideradas; critérios de objetividade e/ou subjetividade no trato com a Educação do Campo; tendências para a educação do futuro apontadas na transição como antítese à educação atual.

Assim, foram localizadas 98 pesquisas que se alinhavam às características originárias da Educação do Campo (o que equivale a pouco mais de 1/5 do total), sendo estas agrupadas em relação aos cinco grupos temáticos (1 - Teoria Educacional; 2 - Teoria Pedagógica; 3 - Políticas Públicas; 4 - Formação de Professores; 5 - Outros temas relacionados).

Como síntese analítica das antíteses, consideramos relevante recuperar que o conjunto dos estudos em *Educação do Campo*: a) realizam uma crítica à Educação do campo que tenha como base teórica explicativa o utilitarismo, o pragmatismo, o ecletismo, o idealismo e o existencialismo; b) localizam a educação como uma

ação para superação do capitalismo e construção do socialismo; c) propõem a superação da dualidade campo/cidade no âmbito da educação por meio da escola unitária.

Além disso, a perspectiva de formação humana se expressa nas antíteses sob a forma de defesa do princípio da realidade objetiva, não abrindo mão do conhecimento científico como a forma mais desenvolvida e necessária para o entendimento da realidade social. A escola, portanto, foi apresentada como a instituição necessária para a sistematização e socialização deste conhecimento. Esta concepção esteve pautada no princípio educativo do trabalho, também amplamente defendido nos estudos que apresentam antíteses acerca da Educação do Campo.

Estas são, de uma forma geral, as bases epistemológicas e filosóficas que expressam a disputa pelos projetos antagônicos, de sociedade, de campo, de educação. Se por um lado, até 2009, havia a existência mais explícita de divergências que se expressavam nas diferentes nomenclaturas utilizadas nas teses e dissertações para se referir à educação dos povos do campo, como a Educação do Campo e a Educação Rural; por outro lado, um novo levantamento da produção de teses e dissertações entre os anos de 2010 e 2020, nos permite recolocar o problema, que em nossa análise se aprofunda, visto que o descritor “Educação do Campo” passa a ser hegemônico. Esse movimento indica a necessidade de uma análise sistemática e rigorosa que verifique aproximações e distanciamentos destes estudos aos fundamentos filosóficos e epistemológicos da Educação do Campo em suas bases originárias, ou seja, atrelada às necessidades da classe trabalhadora organizada em luta.

Quanto à localização dos estudos, algumas observações são necessárias. A primeira diz respeito à base de dados da CAPES, anteriormente utilizada, que foi extinta, dando lugar à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Assim, os critérios de busca precisaram ser novamente testados nesta nova base, e uma vez compreendida a sua dinâmica, a busca foi

realizada<sup>11</sup>, ano a ano, com os mesmos descritores, delimitada ao título ou ficha catalográfica. A segunda é que esta base distingue, nos descritores, letras maiúsculas e minúsculas, e, portanto, realizamos as buscas das duas maneiras, ou seja, com os descritores iniciando com letras minúsculas e maiúsculas (Educação do campo e Educação do Campo).

Como resultados, identificamos, de imediato, que somando-se as duas formas, entre os anos de 2010 e 2020, foram produzidas 370 pesquisas, sendo 275 dissertações e 95 teses. Constata-se também um número crescente dos estudos sobre educação do campo, partindo de 18 em 2010, chegando a 50 em 2016 (o maior número da década), mantendo-se uma média de 22 estudos anuais até o final da década de 2020. Por outro lado, quanto à educação rural, o uso desta expressão apresentou decréscimo drástico em relação ao localizado por Albuquerque (2011) quando se identificou 161 estudos com este descritor. Constatou-se a existência de quatro estudos em 2010, chegando ao máximo de nove estudos em 2014, mantendo-se uma média de 3 estudos por ano até 2020, totalizando 39 estudos em toda a década (10 teses e 29 dissertações).

Quando comparamos a quantidade de 370 pesquisas em educação do campo, com 39 em educação rural, e nos valemos da lei da dialética da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa, sinalizamos aqui a necessidade de que seja realizado um estudo aprofundado acerca deste fenômeno que captamos apenas na aparência numérica.

### **Considerações Finais**

Diante desta sistematização inicial dos dados, algumas perguntas podem ser colocadas: Qual o significado dessa quantidade de estudos com estas expressões nesta nova configuração de mudança de hegemonia dos estudos que utilizam a expressão educação do campo em detrimento daqueles que

---

<sup>11</sup> A busca na BDTD foi realizada em 26/04/2021 às 15:00h.

utilizam a educação rural, quando nas décadas anteriores havia uma coexistência mais equilibrada? O conjunto dessa produção em educação do campo apresenta contribuições às teorias pedagógicas críticas e contra hegemônicas, principalmente às pedagogias emergentes, como a Pedagogia da Terra, Pedagogia do Movimento Sem-Terra, Pedagogia do Campo? Quais os avanços e limites que o conjunto dessa produção apresenta, frente ao aprofundamento da crise do modo de produção capitalista e suas expressões no campo? Essa produção considera a luta de classes, e a necessidade da construção de um novo projeto histórico?

As questões permanecem em aberto, estando posto o desafio para que novos coletivos de pesquisadores se debrucem nos balanços sistemáticos de um conhecimento, que reconhecemos, é vital para a classe trabalhadora em luta no campo brasileiro como o é o conhecimento acerca da e para a Educação do Campo. Consideramos que suas bases filosóficas e epistemológicas devem ser permanentemente recolocadas para evitar os chamados giros linguísticos, que, como aponta Sánchez Gamboa (2010), retiram das teorias a sua correlação com sua base real, esvaziando-as de seu sentido histórico, articulando, por exemplo, expressões como “Educação do Campo”, com os interesses da burguesia.

Defendemos a possibilidade de que a classe trabalhadora se aproprie da dimensão técnica e científica do trabalho como pressuposto para sua humanização em meio às contradições que a sociabilidade do capital impõe ao trabalhador neste período de crise estrutural, de transição. Reafirmamos a tese de Albuquerque (2011), que o aspecto estruturante de uma proposta educacional para a classe trabalhadora em luta que almeja a transformação social radical para além do capital (o que inclui os trabalhadores do campo) se relaciona com a educação escolarizada de acesso a todos, e o objetivo/avaliação e conteúdo/método desta escolarização estejam organizados e centrados na apropriação da base técnica e científica do trabalho e das relações sociais que o determina. Do ponto de vista da produção do conhecimento científico é a necessária articulação entre lógico e histórico, gnosiologia e

ontologia (KOPNIN, 1978); entre as premissas teóricas e programáticas (SILVA, 2021).

Reconhecemos que uma nova síntese acerca da Educação do Campo, expressa nas antíteses aqui recuperadas, se situa no campo da sistematização de ideias, na perspectiva que

A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra *ad hominem*, e demonstra *ad hominem* tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem. (MARX, 2013, p. 157).

Assim, o conhecimento científico produzido deve ter como base e incidir na experiência concreta da classe trabalhadora, possibilitando saltos qualitativos para apropriação de outra base técnica e científica do trabalho, que se distancie do esvaziamento, da fragmentação e da negação dos conhecimentos na educação escolarizada - próprios das relações de produção do capital. Caso contrário, não existirá uma teoria verdadeiramente revolucionária que dê sustentação a um projeto de Educação do Campo. A teoria para “se apoderar das amplas massas” necessita se aproximar cada vez mais de possibilidades concretas de alteração e superação da condição à qual está submetida toda a humanidade.

## Referências

ALBUQUERQUE, J. de O. *Crítica à produção do conhecimento sobre a Educação do Campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI*. 247 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico*. Brasília, 2020.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010. Pp. 103-126.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

ENGUIITA, M. F. *Trabajo, escuela e ideologia*. Madrid, Espanha: Ediciones Akal S.A., 1985.

FREITAS, L. C. de. Projeto histórico, ciência pedagógica e 'didática'. Campinas: *Educação e Sociedade*, n. 27, p. 122-140, set. 1987.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico Crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEDEIROS, E. A. de; DIAS, Ana Maria Iório. O estado da arte sobre a pesquisa em educação do campo na região nordeste (1998 – 2015). *Cad. Pes.*, São Luís, v. 22, n. 3, set./dez. 2015.

MÉSZÁROS, I. *Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo Editorial/Editora da Unicamp, 2002.

QUEIROZ, S. G. *Educação escolar da juventude do campo: contribuições da pedagogia histórico-crítica para o trato com o conhecimento no currículo dos trabalhadores do campo*. 191 f. Tese

(doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

ROSSET, Peter. O bom, o mau e o feio: a política fundiária do Banco Mundial. In: MARTINS, M. D. *O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina*. São Paulo: Viramundo, 2004.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. *Epistemologia da Pesquisa em Educação*. (Tese). Campinas, Práxis. 1998.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 74–98, 2010. DOI: 10.20396/rfe.v2i2.8635492. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635492>. Acesso em: 27 fev. 2022.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó SC: Argos, 3ª ed. 2017.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. *Proposições*, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007a.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007b.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. *Ideação*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 11–28, 2008b.

SILVA, I. C. Crítica ontológica à fragmentação das premissas teóricas e programáticas na produção/circulação do conhecimento em Educação Física no estado da Bahia. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, BA, 2021.





## Capítulo 9

### Uma análise epistemológica do conceito de corporeidade

Tadeu João Ribeiro Baptista<sup>1</sup>

#### Introdução<sup>2</sup>

O debate sobre o corpo vem de muito longe e, provavelmente, ainda irá bem adiante. Os embates conceituais sobre este e outros temas presentes nas Ciências, na Filosofia e nas Artes, têm se convertido em inúmeros campos de disputa hegemônica e reflexões que têm contribuído para alguns avanços na história humana.

O corpo faz parte deste grupo de inúmeros conceitos que são constantemente revisitados, trazendo uma série de concepções ora mais dualistas – como as famosas relações cindidas entre corpo e mente – ora em condições monistas, nas quais o corpo é visto como totalidade do ser humano. As possibilidades de exemplificar estas duas situações datam da Antiguidade Clássica Grega com Platão (Aproximadamente 428-347 a. C.) (PLATÃO, 2005) e Aristóteles (384-322 a. C.) (ARISTÓTELES, 2010).

Estes e vários outros autores poderiam ser apresentados em períodos filosóficos distintos e apresentam influências qualificadas na compreensão sobre o corpo até a atualidade. Devido a estas

---

<sup>1</sup> E-mail: tadeujrbaptista@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Agradeço ao Comitê Científico da Revista Filosofia e Educação a autorização para utilizar conteúdos publicados anteriormente nesse periódico científico. Esse material foi publicado v. 14, n,1 de 2022. Acesso: Baptista, T. J. R. (2022). Corporeidade e epistemologia. *Filosofia E Educação*, 14(1), 112–135. <https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668684>

autoridades e suas produções, alguns autores procuraram estudar a concepção de corpo de vários grupos, principalmente na Educação Física, pois, este é um campo de conhecimento que lida e age diretamente com os corpos das pessoas.

Debater a concepção de corpo é importante, pois, entende-se que conceber o corpo como uma máquina de acordo com os dizeres de Descartes (2005; 2006) e La Mettrie (1865) é muito diferente de compreender o corpo como um veículo de comunicação do ser humano com o mundo segundo a compreensão apresentada por Merleau-Ponty (2011), para demonstrar algumas possibilidades entre outras.

Estas concepções podem impactar no trato pedagógico com os conteúdos, assim como, na relação professor-aluno, ou ainda, nas opções teóricas-metodológicas durante as aulas. De tal modo, é possível identificar pesquisadores que se debruçaram sobre o estudo das concepções de corpo, como Aranda et al (2012), Ferreira e Baptista (2013); Gama (2019); Silva, et al. (2009); Silva, Silva e Lüdorf (2011), para citar apenas alguns.

Quando se olha para produções provenientes da segunda metade do século XX para cá, autores demonstraram a diversidade de compreensões de corpo (GONÇALVES, 1994; MEDEIROS, 1998; MEDEIROS, 1999; MEDINA, 2009; SANTIN, 2003; ZOBOLI, 2012). Buscando o rompimento das dualidades e cisões, alguns outros conceitos são usados para se falar da totalidade corpórea (ARROYO, 2017) e, entre elas, quando se pretende adotar um conceito que procura fugir da concepção de corpo em sua dimensão orgânica específica, é bem frequente, adotar-se o conceito corporeidade. Provavelmente, um dos primeiros a usá-lo historicamente foi Avicena (980-1034), filósofo persa medieval. Em seu *Livro da Alma*, ele diz:

Dizemos, pois: podemos observar corpos que sentem e se movem voluntariamente; melhor, observamos corpos que se nutrem, crescem e geram semelhante[s]. Ora, isso não lhes ocorre por sua **corporeidade**, restando haver para tal, em suas essências, princípios

que não são sua **corporeidade**. Assim, a coisa da qual procedem esses atos — em suma, tudo aquilo que é princípio para a procedência de ações, sem que haja de um único modo ausência de voluntariedade — chamamos “alma”.

Esse vocábulo é um nome para esta coisa não em referência à sua substância, mas do ponto de vista de uma certa relação que ela possui, ou seja, do ponto de vista de que ela é princípio para tais ações (AVICENA, 2010, p. 26, grifo nosso).

Para este filósofo medieval, a corporeidade apresenta certa capacidade de movimento dos corpos, assim como, este movimento parecer apresentar um princípio, ou causa, que seria a própria alma. Nóbrega também apresenta este conceito a partir da expressão *corporeitatis* mencionada pelo teólogo medieval escocês Duns Scotus<sup>3</sup> (1266-1308):

Em nossa pesquisa, encontramos o termo corporeidade – do latim *corporeitatis*, na tradição escolástica, mais especificamente em Duns Scot – significando a realidade que o corpo possui como corpo orgânico, independente de sua união com a alma e que o predispõe a tal [...]. A compreensão de *corporeitatis* em Duns Scot mostra-se, a princípio, contraditória, pois aparentemente separa o orgânico da alma revelando independência [...]. É preciso estar atento para a compreensão de orgânico em sua independência da alma, mas o predispõe a tal. Trata-se de uma causalidade particular, de nenhum modo linear [...] (NÓBREGA, 2010, p. 19).

Assim, é possível identificar que aparentemente o conceito corporeidade tem suas origens no período da escolástica e está presente em suas origens, ou na escolástica Árabe com Avicena ou na Escolástica Cristã com Duns Scotus. Essas análises apontam para uma possível origem árabe para o conceito. Porém, é bem

---

<sup>3</sup> Quando se fazem buscas na internet, este filósofo aparece com os nomes de Scotus, Escoto e Nóbrega (2010) escreve Scot. Como os nomes antigos apresentam diversas escritas será usado aqui Scotus e outros possíveis conceitos quando houver uma referência específica.

provável que a compreensão de corporeidade destes dois autores (Avicena e Scotus), venham de influências de teólogos importantes do período da Patrística como é o caso de Santo Agostinho (354-430), ou mesmo de São Tomás de Aquino (1225-1274) como representante da Filosofia Medieval. Este último se fundamenta da *Metafísica* de Aristóteles, o qual influenciou muito a teologia cristã do período (CAHAUI, 2000).

Contudo, foi no século XX que a corporeidade foi mais disseminada. O filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) tem uma contribuição significativa neste processo, tendo provavelmente sofrido influências de Scotus, segundo Nóbrega (2010).

O conceito “corporeidade” surge em duas passagens no livro *Fenomenologia da Percepção*, publicado em 1945. Este conceito está relacionado a outro aspecto fundamental, a de concepção de corpo do autor, pois, segundo ele: “[...] eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo” (MERLEAU-PPONTY, 2011, p. 207). Diz o filósofo francês:

O espaço e, em geral, a percepção indicam no interior do sujeito o fato de seu nascimento, **a contribuição perpétua de sua corporeidade, uma comunicação com o mundo mais velha que o pensamento**. Eis por que eles obstruem a consciência e são opacos para a reflexão (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 342, grifos nossos).

Ele complementa esta ideia afirmando:

A solução de todos os problemas de transcendência se encontra na espessura do presente pré-objetivo, em que encontramos nossa **corporeidade**, nossa sociabilidade, a preexistência do mundo, quer dizer, o ponto de desencadeamento das “explicações” naquilo que elas têm de legítimo — e ao mesmo tempo o fundamento de nossa liberdade (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 580, grifo nosso)

Por estas duas passagens, infere-se que a corporeidade é o meio de contato humano com o mundo e preexiste ao pensamento

e à sociabilidade. Aparentemente, a corporeidade é a expressão e a comunicação corpórea, pois é pelo corpo que se caminha em direção ao mundo (MERLEAU-PPONTY, 2011).

Assim, pode-se identificar em meio às três proposições de corporeidade (Avicena, Duns Scotus e Merleau-Ponty) que ela demonstra não apenas uma relação de totalidade do ser humano, apesar de haver contradição do teólogo escocês apontada por Nóbrega (2010), e da perspectiva de alma como o elemento responsável pelo movimento da corporeidade em Avicena. Dentro das concepções apresentadas neste primeiro momento, a totalidade apresentada em relação à corporeidade é compreendida como uma unidade entre corpo e alma, ou seja, a corporeidade é a expressão da própria humanidade, especialmente para Merleau-Ponty (2011).

A corporeidade passou então a ser usada de forma frequente em algumas áreas, entre elas, a Educação Física, a filosofia e a pedagogia. O início de seu uso na Educação Física é identificado principalmente a partir dos anos 1980, quando este campo se aproxima das ciências humanas, sociais e da filosofia. Ao questionar a ideia de um corpo objeto, máquina, dicotômico, meramente orgânico e/ou biológico, os estudiosos que se aproximaram das humanidades buscaram uma concepção de amplitude do corpo e Merleau-Ponty se tornou uma referência importante entre muitos deles.

Neste período, as décadas de 1980 e 1990, vários autores começam a escrever sobre o corpo e a corporeidade adotando a lógica do corpo na Fenomenologia da Merleau-Ponty, entre eles, podem ser citados os trabalhos de Santin (2014); Moreira (1995) e Nóbrega (1997).

Contudo, quando se olha para a Educação Física brasileira a partir dos anos 1980, corporeidade é citada por inúmeros autores, não apenas aqueles que dialogam com a Fenomenologia de Merleau-Ponty, mas também outras perspectivas teóricas. Entre eles, estão os livros *O brasileiro e seu corpo* (MEDINA, 2009) e *Metodologia do Ensino da Educação Física*, muito conhecido como Coletivo de Autores, publicado em 1992 (SOARES, et al., 2012). No

livro de Medina, não existe uma discussão específica sobre o conceito corporeidade, mas, o primeiro tópico do terceiro capítulo denomina-se “*As condições concretas da corporeidade*” (MEDINA, 2009, p. 75). Neste livro, o autor assume uma perspectiva materialista dialética. Diz o autor:

Destaco aqui algumas ideias do filósofo alemão Karl Marx que permitiram uma leitura mais acurada e crítica do mundo em que vivemos e, em particular, das sociedades capitalistas, fornecendo, assim, elementos que canalizem a nossa reflexão para o corpo dos brasileiros em uma perspectiva de classes; [...], procuro destacar também uma relação dialética entre os fenômenos determinantes e os determinados, que recupera, de certa maneira, o papel do indivíduo ou do corpo, na luta pela transformação de uma realidade injusta (MEDINA, 2009, p. 26).

O Coletivo de Autores também é conhecido como um livro fundamentado no materialismo histórico-dialético. Na obra, os autores dizem:

Assim o homem, simultaneamente ao movimento histórico de construção de sua **corporeidade**, foi criando outras atividades, outros instrumentos e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo (SOARES et al, 2012, p. 40, **grifo nosso**).

Estes dois exemplos demonstram que o uso de corporeidade, ao menos no início dos anos 1990<sup>4</sup>, era usado como uma compreensão mais ampla de corpo, o adotavam independentemente da perspectiva teórica. Apesar de uma série de debates que podem ser travados, no Brasil o conceito de

---

<sup>4</sup> Apesar de as edições usadas para este texto serem geralmente dos anos 2000, as primeiras edições destes livros foram publicadas no início da década de 90 do século XX, respectivamente, Medina em 1990 e Soares et al. em 1992.

corporeidade<sup>5</sup> acaba muitas vezes se apresentando muito mais na tradição epistemológica fenomenológica, apesar de esta ser um dado a ser investigado. A partir desses aspectos, este artigo questiona: Quais são as teorias epistemológicas em que o conceito Corporeidade é apresentado?

Como objetivo geral, pretende-se analisar as perspectivas epistemológicas do conceito corporeidade. Como objetivo específico pretende-se analisar como alguns autores concebem corporeidade em seus textos. Deste modo, este texto será apresentado em três momentos centrais. No primeiro, será apresentada a metodologia adotada ao longo deste texto apoiado nos fundamentos da revisão narrativa. Em seguida, serão apresentados conceitos de corporeidade identificados na literatura consultada e, finalmente, será discutida a matriz epistemológica que tem dado sustentação ao conceito “corporeidade” no Brasil.

## **Metodologia**

Este texto é parte de uma pesquisa maior que vem sendo desenvolvida com a intenção de compreender alguns conceitos relacionados ao corpo, como é o caso da corporeidade. Este é um trabalho teórico, qualitativo, que se apoia nos procedimentos da revisão narrativa (CORDEIRO et al., 2007; GRANT; BOOTH, 2009). O foco da

[...] revisão da literatura narrativa ou tradicional, quando comparada à revisão sistemática, apresenta uma temática mais aberta; dificilmente parte de uma questão específica bem definida, não exigindo um protocolo rígido para sua confecção; a busca das fontes não é pré-determinada e específica, sendo frequentemente menos

---

<sup>5</sup> No Brasil há outro conceito que muitas vezes é discutido como sinônimo de corporeidade que é corporalidade. Existem contradições e dúvidas sobre estes conceitos, o que ajuda a justificar a realização deste estudo. Porém, corporalidade não será tratado aqui. Se houver interesse, sugere-se consultar a revisão integrativa de Kirsten, Avelar e Baptista (2022).



abrangente. A seleção dos artigos é arbitrária, provendo o autor de informações sujeitas a viés de seleção, com grande interferência da percepção subjetiva (CORDEIRO et al, 2007, p. 429-430).

A revisão narrativa tem características próprias e a sua análise pode ter características cronológicas, conceituais, temáticas, entre outras (GRANT; BOOTH, 2009). Neste caso o foco se aproxima de aspectos conceituais e temáticos. Também foi feita uma análise epistemológica a partir da Matriz Paradigmática (MAPA) proposta por Sanchez Gamboa (2017), tendo centralidade no nível epistemológico dos trabalhos selecionados.

A seleção do material se fundamentou em textos que apresentassem o debate sobre a corporeidade (termo de busca usado apenas em português) na forma de livros, capítulos de livros ou artigos, os quais poderiam ajudar a compreender melhor as concepções de corporeidade. Foram selecionados textos possíveis de serem acessados na íntegra, considerando as diferentes fontes bibliográficas impressas e digitais, publicados a partir de 2000.

Foram excluídos deste estudo, os trabalhos de conclusão de curso na forma de monografias, dissertações e teses, editoriais, entrevistas, resenhas, verbetes, apresentação de grupos ou projetos de pesquisa ou textos que não tenham sido encontrados na íntegra para análise, ou escrito em outras línguas.

Nos Quadros 1 e 2, são apresentados os textos que foram selecionados para esta pesquisa, de acordo com a divisão em artigos e livros (aqui, adotando-se como referência os capítulos analisados). Do total, foram selecionados 13 artigos publicados entre 2000 e 2021 e 7 livros publicados no mesmo período.

Quadro 1 – Textos sobre corporeidade analisados a partir de artigos em periódicos

<b>Autor</b>	<b>Título do texto</b>	<b>Ano</b>
AHLERT, Alvori	Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade	2011
AVANÇO, Leonardo D.; LIMA, José M. de; NEIRA, Marcos G.	Formação da identidade em âmbito hipercultural: corporeidade e filosofia	2021
BARCO, Aron P.	A concepção husserliana de corporeidade: a distinção fenomenológica entre corpo próprio e corpos inanimados	2012
BONFIM, Tânia R.	Corporeidade e educação física	2011
DAL-COL, Patrícia S.; GALVÃO, Edna F. C.	Do paradigma da corporeidade à semiótica do corpo: uma reflexão sobre a produção de subjetividade nas vivências em Biodanza.	2020
FREIRE, Luciana B. de O.; LIMA, Patrícia F. R.	Reflexões sobre corpo, práxis e corporeidade.	2019
GAIGER, Paulo J. G.	Um ensaio sobre a corporeidade	2000
HEROLD JUNIOR, Carlos	Corporeidade e alteridade: reflexões a partir da história da educação e da área de trabalho e educação	2007
HEROLD JUNIOR, Carlos	Os processos formativos da corporeidade e o marxismo: aproximações pela problemática do trabalho.	2008
JOÃO, Renato B.; BRITO, Marcelo de.	Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo	2004
JOÃO, Renato Bastos.	Corporeidade e epistemologia da complexidade: por uma prática educativa vivencial.	2019
NÓBREGA, Terezinha P. da.	Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty.	2008

QUEIROZ, Camila	Corporeidade: o corpo, entre a filosofia e o direito.	2021
-----------------	-------------------------------------------------------	------

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 – Textos sobre corporeidade analisados a partir de livro e capítulos de livro

<b>Autor</b>	<b>Título do texto</b>	<b>Ano</b>
LE BRETON, David.	Sociologia do corpo.	2010
NÓBREGA, Terezinha P. da.	Uma fenomenologia do corpo.	2010
PORPINO, Karenine de O.	Dançar é educar: refazendo conexões entre corpo e estética.	2009
SANTIN, Silvino	Qualidade de vida e esporte nos caminhos da filosofia da corporeidade.	2002
SIMÕES, Regina; PICCOLO, Vilma L. N.	Corporeidade e motricidade humana na educação física: uma possibilidade de transcendência da área	2012
MOREIRA, Wagner W.	Formação profissional na área da educação física: o fenômeno corporeidade como eixo balizador	2012
MOREIRA, Wagner W.; SIMÕES, Regina	Corporeidade e formação profissional na área da educação física e dos esportes	2016

Fonte: Elaboração própria.

Para a análise dos dados, além da proposta organizada por Sanchez Gamboa (2017), adotou-se também, uma análise quanti-qualitativa.

Essas categorias modificam-se, complementam-se e transformam-se uma na outra e vice-versa, quando aplicadas a um mesmo fenômeno. De fato, as duas dimensões não se opõem, mas se interrelacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma

sem a outra, nem uma separada da outra (SANTOS FILHO; GAMBOA, 1997, p. 1015).

## Primeiras Aproximações Sobre a Corporeidade

A intenção central deste tópico é debater diferentes formas de olhar e conceber a corporeidade. As diferentes concepções serão apresentadas, sem a intenção de esgotar o debate, o que demanda um esforço e uma pesquisa mais ampla, ainda por ser feita. Para analisar as concepções de corporeidade deste estudo, serão apresentadas as concepções de acordo com os textos selecionados, as quais serão demonstradas nos quadros 3 (com os artigos) e 4 (livros/capítulos de livro).

Quadro 3 – Concepções de corporeidade presente nos artigos analisados

Autor	Concepção
AHLERT, 2011, p. 225.	[...] corporeidade indica a essência ou a natureza do corpo [...] localiza o ser humano como um ser no mundo. É a maneira como o ser humano se diz de si mesmo e se relaciona com o mundo com seu corpo enquanto objetividade (matéria) e subjetividade (espírito, alma) num contexto de inseparabilidade [...]. Neste contexto, o corpo já não se dissocia da mente, já que fazem parte de um conjunto que se inter-relaciona contínuo e ininterruptamente.
AVANÇO; LIMA; NEIRA, 2021, p. 12.	[...] a corporeidade ganha em importância à medida que desenvolve estudos sobre os corpos concebidos como conjuntos abertos de conexões que fornecem as bases humanas de experiências da espiritualidade, da sensibilidade, do pensamento, das emoções etc.
BARCO, 2012, p. 5.	Assim desponta uma noção muito cara a Husserl: a distinção entre [...] a tematização fenomenológica da corporeidade subjetiva, mas conecta-se com a abordagem da unidade psicofísica, a unidade inseparável da

	<p>subjetividade material com sua ‘imaterialidade’ (<i>i.e.</i>, a consciência) responsável pela constituição e pela intuição do outro. Husserl pensa tal unidade como uma real unidade da vida psíquica com o corpo físico, o que implica numa concepção do anímico que não é oposta ao corporal, ou que a <i>res cogitans</i> não é de substância distinta da <i>res extensa</i>.</p>
BONFIM, 2011, p. 2.	<p>Compreender o corpo então, somente é possível a partir das experiências e vivências estabelecidas nas relações consigo, com os outros e com o mundo. E a esta capacidade de cada pessoa sentir e apossar-se do seu próprio corpo como meio de manifestação e interação com o mundo chamamos de corporeidade.</p>
DAL-COL; GALVÃO, 2020, p. 29837.	<p>A corporeidade ocorre no terreno da vivência, no espaço da mediação entre o somático e o psíquico [...]. A noção de corporeidade inaugura e resgata a dimensão total e afetiva do ser. Para abarcar seu significado é preciso vestir-se de simbologia, de transcendência, de imanência, vestir-se de vivência. Najmanovich, (2001) afirma que assumir essa posição é pensar em uma multidimensionalidade da experiência corporal, é conceber uma nova visão de corpo: “corpo vivencial” ou “corpo experiencial”.</p>
FREIRE; LIMA, 2019, p. 2.	<p>Tal prática transformadora, presente na materialidade das mediações, emerge do mundo vivido e da intencionalidade corporal, estabelecendo-se, portanto, uma relação com a corporeidade. Assim, partimos de uma noção de corporeidade que não está ligada a tradição dualista das oposições corpo/alma; sensível/inteligível, mas sim, a uma concepção fenomenológica de corporeidade expressa na subjetividade encarnada e nos processos perceptivos do corpo que, segundo Nóbrega (2005), não é objeto, nem ideia, mas constitui-se</p>

	como singularidade da existência do ser humano em movimento.
GAIGER, 2000, p. 97.	A corporeidade envolve uma mudança de percepção do “eu” e do mundo, uma ruptura de tudo aquilo que entendemos como normal e imutável, que está e é como um dever-ser. A corporeidade é ser humano que é eu-corpo, é eu-devir que se constrói em permanentes trocas e aprendizados com o outro, ampliando os graus de sensibilidade, de ressonância e de compreensão.
HEROLD JUNIOR, 2007, p. 10.	A [...] corporeidade, [é] concebida como a característica inabsorvível da existência cotidiana de cada pessoa e que, para ser “utilizada” nas novas organizações, deve ser, primeiramente, considerada como tal.
Continua...HEROLD JUNIOR, 2008, p. 108.	[...] o trabalho também oferece as bases sobre as quais o relacionamento entre natureza e sociedade é efetivado, sendo nesse relacionamento construídas as capacidades humanas ligadas à corporeidade. Partindo do processo social e histórico de projeção, recebimento e transformação da sensibilidade e intelectualidade humana, baseado no processo coletivo de desenvolvimento de instrumentos que medeiam a relação homem e natureza, Scarry (1985) conclui que é o corpo e seus sentidos que diferenciam, individualizam e, ao mesmo tempo, socializam a experiência humana.
JOÃO; BRITO, 2004, p. 226.	Assim, a corporeidade constitui-se das dimensões: física [...], emocional-afetiva [...], mental-espiritual [...] e a sócio-histórico cultural [...]. Todas essas dimensões estão indissociadas na totalidade do ser humano, constituindo sua corporeidade. É neste sentido que buscamos a compreensão da complexidade humana, tanto em nível individual quanto em nível social”.

JOÃO, 2019, p. 2.	O conceito de corporeidade [...] evidencia e alicerça pontes que possibilitam a comunicação entre as várias áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, entre as várias dimensões que constituem o ser humano. [...] permite estabelecer uma visão complexa acerca do ser humano, reconhecendo a relação entre o todo e as partes que o constituem, sem, no entanto, ter a pretensão de esgotar o entendimento das partes e, conseqüentemente, do todo.
NÓBREGA, 2008, p. 147.	A experiência vivida é habitada por esse sentido estético presente na corporeidade, compreendida como campo de possibilidades para nos aprofundarmos nos acontecimentos, retomando sentidos e significados da linguagem e do conhecimento.
QUEIROZ, 2021, p. 7.	Visto que Merleau-Ponty, perquiri infringir com a contraposição entre natureza e cultura, elaborase uma ideia de corporeidade que sopesa, inicialmente, o corpo (carne) como forma de assimilação suscetível de significado, [...]. Se, na concepção dele, as acuidades e entendimentos do mundo fundamentam-se num corpo biológico, paralelamente definem-se pela coletividade e pela cultura inerente ao grupo em específico.

Fonte: Elaboração Própria

No quadro 4, serão exibidas as concepções de corporeidade encontrada nos livros analisados.

Quadro 4 – Concepções de corporeidade presente nos livros e capítulos de livros

<b>Autor</b>	<b>Concepção</b>
LE BRETON, 2010, p. 65.	[...] a importância da relação com o outro na formação da corporeidade, constata de forma irrestrita a influência dos pertencimentos culturais e sociais na elaboração da relação com o corpo [...]. Se a corporeidade é matéria de

	<p>símbolo, ela não é uma fatalidade, que o homem deve assumir e cujas as manifestações ocorrem sem que ele nada possa fazer.</p>
<p>MOREIRA, 2012, p. 38</p>	<p>O sentido da corporeidade evidencia-se quando sabemos que o uso do corpo ultrapassa o nível biológico, o nível dos instintos, chegando à criação de um mundo simbólico, de significações. Mundo natural e mundo cultural formam uma unidade que a corporeidade vivencia [...]. Mais uma vez, enfatizamos que o conceito de corporeidade em Merleau-Ponty considera a realidade do corpo para além das dicotomias corpo e mente, natureza e cultura, individual e coletivo. Para esse autor, corporeidade é consciência encarnada, existencializada.</p>
<p>MOREIRA; SIMÕES, 2016, p. 49.</p>	<p>[...] a corporeidade é, existe e possui, através da cultura, significado. Daí a constatação de que a relação corpo-educação, por meio da aprendizagem, significa aprendizagem da cultura [...] enfatizando aqui a relevância das ações humanas. Corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história, fazendo cultura.</p>
<p>NÓBREGA, 2010, p. 20</p>	<p>Compreendemos a noção de corporeidade como sendo a unidade que engloba a pluralidade de formas ou de existências. Os diferentes corpos são considerados a partir de uma existência própria, embora parcial, quando se entende a corporeidade como sendo unidade [...]. A corporeidade é a unidade da pluralidade de formas, isto é, na pluralidade de numerosos e diversos corpos existencializados. Desse modo, existe como potencialidade, na percepção, na ética, na estética, enfim, como construção autopoietica.</p>
<p>Continuação.PORPINO, 2009, p. 69.</p>	<p>A partir do conceito de corporeidade, é possível entender o corpo como possuidor</p>



	<p>de uma singularidade que somente se compreende na pluralidade da existência com outros corpos e que é capaz de gerar conhecimento, autogerando-se, a cada momento, a partir da inevitabilidade da coexistência entre a sensibilidade e a razão. Assim, a Corporeidade desvela o corpo em sua essência [...], restitui a este a sua capacidade de gerar conhecimento, de reconhecer-se como sujeito da percepção, sendo ao mesmo tempo objeto percebido por outros corpos.</p>
<p>SANTIN, 2002, p. 228-229.</p>	<p>Inicialmente, como tomada de posição preliminar, coloco a questão do corpo ou da corporeidade em duas dimensões. A primeira é a corporeidade vista nos limites da ordem biológica. O corpo seria o resultado do processo evolutivos como ação da natureza. Teríamos uma corporeidade de ordem natural. A segunda dimensão coloca a corporeidade como uma ruptura do biológico. Através da construção simbólica. Trata-se, por assim dizer, de uma segunda corporeidade sobreposta à primeira, como fruto do imaginário individual e social. Essa corporeidade em segunda dimensão concretiza-se na existência de cada pessoa e na cultura coletiva.</p>
<p>SIMÕES; PICCOLO, 2012, p. 18.</p>	<p>Pensamos numa corporeidade que nos faça cuidar de nós mesmos e de melhorar as nossas relações com os próximos, que nos faça ao mesmo tempo mais saudáveis e mais conscientes de nossas possibilidades, de nosso entorno e de nosso limite. A corporeidade, neste sentido, implica numa atitude ética [...], demanda transcendência, aprimoramento de si mesmo, obtenção de</p>

	conhecimento e preocupação com o outro. E isso envolve atitudes responsáveis perante o mundo, visando a contribuir para a construção de um futuro melhor, no qual a vida seja vivida com qualidade, pela maior parcela possível de seres humanos.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração Própria

As concepções sobre corporeidade apresentadas, na grande maioria, têm seus fundamentos respaldados em Merleau-Ponty de modo direto (BONFIM, 2011; DAL-COL; GALVÃO, 2020; FREIRE; LIMA, 2019; MOREIRA, 2012; MOREIRA; SIMÕES, 2016; NÓBREGA, 2008; 2010; PORPINO, 2009; SANTIN, 2014; QUEIROZ, 2021) ou indiretamente (GAIGER, 2000). Por sua vez, Barco (2012) confabula com Husserl (1859-1938).

Em outra perspectiva teórica, Ahlert (2011); João e Brito (2004); João (2019); apresentam uma contiguidade com os estudos pós-modernos da Teoria da Complexidade de Edgar Morin (nascido em 1921). Por outro lado, os estudos de Avanço; Lima e Neira (2021) e mesmo Le Breton (2010), apresentam análises com fundamentos pós-modernos. Deve-se registrar ainda que Le Breton, é um importante autor francês da atualidade que tem se debruçado há algum tempo sobre o corpo e a corporeidade. Finalmente, Herold Junior (2007; 2008) dialoga com a Sociologia de Marx (1818-1883) e marxistas como Vásquez (1911-2011) e Lukács (1885-1971).

O ponto central dos Quadros 3 e 4, são as explicações e “categorias” adotadas pelos autores para fundamentarem as suas compreensões de corporeidade. Como já foi evidenciado, Merleau-Ponty ajuda a sustentar a corporeidade compreendida como: o “eu-corpo, a totalidade do ser humano” (GAIGER, 2000); “a experiência vivida” (NÓBREGA, 2008); “a coexistência entre a sensibilidade e a razão, em sua essência existencial complexa” (PORPINO, 2009); “apossar-se do corpo como meio de manifestação e interação com o mundo” (BONFIM, 2011), uma “consciência encarnada, existencializada” (MOREIRA, 2012); “singularidade da existência

do ser humano” (FREIRE; LIMA, 2019); “implica numa atitude ética [...], demanda transcendência, aprimoramento de si mesmo, obtenção de conhecimento e preocupação com o outro” (SIMÕES; PICCOLO, 2012), ou ainda “um corpo uno, individual e inalienável” (SANTIN, 2014).

No diálogo com Husserl, a corporeidade se relaciona com *Körper* e *Leib*, constituindo uma unidade psicofísica (BARCO, 2012). Nas relações com o trabalho, a corporeidade é identificada por ser “a característica não absorvível da existência pessoal” (HEROLD JUNIOR, 2007), ou ainda, “processo social e histórico de projeção, recebimento e transformação da sensibilidade e intelectualidade humana, baseado no processo coletivo de desenvolvimento de instrumentos que medeiam a relação homem e natureza” (HEROLD JUNIOR, 2008).

Os autores que trabalham com as lógicas de Merleau-Ponty e Husserl consideram a corporeidade como a própria pessoa, na sua experiência consigo, com os outros e com o mundo, uma experiência vivida e um meio de comunicação intersubjetiva, uma relação social e cultural que pode ser desenvolvida na relação com o outro. Todavia, ao se olhar para Marx é importante compreender que as determinações sociais estabelecem a relação da pessoa consigo, com o outro e com a natureza através de uma relação metabólica denominada trabalho (MARX, 2010; 2017; MARX; ENGELS, 1998).

Os autores que dialogam com Morin entendem a corporeidade como “uma totalidade, um conhecimento do e sobre o corpo, que parte do biológico, mas, não se dissocia da mente” (AHLERT, 2011), “múltiplas dimensões da totalidade na complexidade humana” (JOÃO; BRITO, 2004); “permite estabelecer uma visão complexa acerca do ser humano, reconhecendo a relação entre o todo e as partes” (JOÃO, 2019). Em outra análise, a corporeidade se constitui por “conjuntos abertos de conexões que fornecem as bases humanas de experiências da espiritualidade, da sensibilidade, do pensamento, das emoções etc.” (AVANÇO; LIMA; NEIRA, 2021) e,

finalmente, “uma matéria de símbolo e o objeto da construção da sociedade e da cultura” (LE BRETON, 2010).

Nesses últimos autores, há certa separação entre as diferentes dimensões do ser humano. Mesmo demonstrando busca pela totalidade, não abandonam a noção que parte do biológico e de se tornar um objeto. Desta maneira, aparentemente, eles não avançam para a gênese de uma unidade de um corpo-sujeito, e sim de um corpo objeto e fragmentado.

Também o fato de estes autores pensarem o ser humano por meio de sistemas de comunicação abertos, de sua complexidade, não demonstram elementos suficientes para superar a relação entre o corpo e a mente nas perspectivas da dualidade.

### **Entendendo a Corporeidade Epistemologicamente**

Discutir corporeidade do ponto de vista dos aspectos epistemológicos é uma tarefa delicada e traz em sua análise mais detalhada, algumas armadilhas e indefinições bastante significativas.

Nessa tentativa de compreender melhor o conceito de corporeidade, apresentam-se problemas de definição e clareza em seu uso. Uma revisão sistemática que Scorsolini-Comin e Amorim (2008) realizaram em periódicos da Psicologia demonstra este fato. Os autores usaram como unitermos para a busca nas bases de dados corporeidade, corporalidade, corporeidade e cultura, corporeidade e dialogismo, além de termos em inglês como *corporality*, *corporeality*, *embodiment*, entre outros.

Os autores usaram corporalidade e corporeidade por compreender estes conceitos como sinônimos e, nas conclusões deste estudo, os autores salientam que:

Um ponto de surpresa refere-se à ausência de uma clara definição de corporeidade. Os trabalhos recuperados trazem a concepção de modo diluído em seus pressupostos de base, deixando subentendida a noção adotada, ou seja, não enfocam na necessidade ou na busca

de definição dessa noção, apenas utilizando-a com maior ou menor destaque (SCORSOLINI-COMIN; AMORIM, 2008, p. 210).

Gleyse, Kaneko e Soares (2015) também se debruçaram sobre o debate relacionado à corporeidade. De acordo com os autores, o conceito de corporeidade é utilizado na Fenomenologia quando analisam o comportamento social e as práticas corporais.

Os autores utilizam metodologias diversificadas, entre elas a análise da produção de Jacques Gleyse, pesquisador francês da atualidade. Ao longo das discussões apresentadas, os autores ressaltam:

Ao apreciar o propósito deste estudo Gleyse enuncia que, se, e somente se, é necessário estabelecer lógica de pensamento como opção teórica entre os conceitos de corporeidade e corporalidade<sup>6</sup>, a forma de explicar para caracterizar essa lógica é correlacionar a corporeidade ao verbo e a corporalidade a carne. No entanto, é a observação e análise do cotidiano dos sujeitos que define o corpo em sua expressão e construção: a experiência vivida e tal distanciamento conceitual se reduz à terminologia (GLEYSE; KANEKO; SOARES, 2015, p. 70).

Na conclusão do texto, os autores dizem que existe um paradoxo terminológico entre corporeidade e corporalidade, pois “[...] há que considerar sua totalidade dimensional e as implicações da prática vivencial. Nessa lógica as terminologias corporeidade e corporalidade não se constituem obstáculo epistêmico para falar do corposujeito” (GLEYSE; KANEKO; SOARES, 2015, p. 74).

Avançando para outro ponto de análise, pretende-se analisar a corporeidade a partir dos paradigmas epistemológicos. Desse modo, construiu-se a tabela 1 para se fazer a análise dos

---

<sup>6</sup> Apesar de este texto não centrar no debate sobre a relação entre corporalidade e corporeidade, alguns autores, como é o caso de Gleyse, Kaneko e Soares (2015) tem se debruçado sobre o tema. Como o objetivo deste artigo é entender o uso do conceito de corporeidade e os seus fundamentos epistemológicos, entende-se que é importante fazer essa discussão, ainda que superficialmente.

paradigmas, os quais serão definidos aqui a partir da proposta paradigmática de Triviños (1987).

Tabela 1 – Análise dos textos analisados pelo paradigma epistemológico

<b>Paradigma</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Positivismo	0	0
Fenomenologia	13	65
Materialismo Dialético	2	10
Pós-Moderno	5	25
Total	20	100

Fonte: Elaboração Própria

A partir dos textos analisados, é possível demonstrar, a partir da tabela 1, o fato de a Fenomenologia ser o paradigma epistemológico mais frequente quando o conceito adotado é corporeidade.

Uma porção significativa dos pesquisadores o adota em decorrência dos estudos de Merleau-Ponty, reconhecido filósofo desse paradigma. Inclusive é provável que a maioria dos estudiosos adote a corporeidade como referência devido à produção deste autor. Entre os pesquisadores analisados, identificou-se a influência desse autor francês nas pesquisas de Gaiger (2000), Nóbrega (2008; 2010), Porpino (2009), Bonfim (2011), Moreira (2012), Simões e Piccolo (2012), Santin (2014) e Moreira e Simões (2016). Por outro lado, Barco (2012) se mantém na tradição fenomenológica de Husserl, criador desta matriz epistemológica.

Todavia, identifica-se, ainda que de maneira mais tímida, a corporeidade no materialismo dialético (HEROLD JUNIOR, 2007, 2008). Entre os argumentos apresentados no materialismo dialético, ocorreram:

O estudo da relação entre corpo e trabalho e a amplificação de seus resultados surgem como possibilidades de considerarmos a formação da corporeidade humana pelo prisma do materialismo histórico. [...] é extremamente difícil encontrar estudos que versem

sobre a corporeidade e suas relações com esse mundo (HEROLD JUNIOR, 2007, p. 98).

De acordo com o próprio autor, fato com o qual se concorda, alguns estudiosos que examinam o capitalismo com orientação marxista entendem o corpo como algo menor quando se analisa as determinações sociais sobre homens e mulheres. “Nesse sentido, colocamos a possibilidade de exercer essa crítica tomando os processos formativos da corporeidade e evidenciando que eles podem ser analisados a partir das bases do materialismo histórico” (HEROLD JUNIOR, 2008, p. 108).

Entre outros autores que não fizeram parte do corpus desta pesquisa, contudo, aventam sobre corporeidade no materialismo dialético está Arrais Neto (2015, p. 182), para o qual: “Esse aspecto particular da influência da subjetividade e da própria compreensão de como se constitui essa subjetividade é o foco do que aqui queremos desenvolver como elemento de síntese da Dialética clássica (Marx, Lukács, Kósic) [...]”. Por sua vez, Herold Junior (2007; 2008) critica a corporeidade quando esta é analisada por meio do movimento pós-moderno, pois a corporeidade deve ser vista em sua relação com o trabalho como categoria ontológica, aspecto não considerado central dentro deste movimento que nega as possibilidades das metanarrativas.

Como foi demonstrado nos Quadros 3 e 4, a corporeidade pode focar na multiplicidade de dimensões (JOÃO; BRITO, 2004; JOÃO, 2019), na construção de um corpo/corporeidade como objeto (LE BRETON, 2010) e na teoria da complexidade (AHLERT, 2011; JOÃO; BRITO, 2004; JOÃO, 2019). Estas ajudam a delinear a corporeidade no movimento pós-moderno, embora seja possível se considerar outras análises pós-modernas, como as de Gleyse (GLEYSE; KANEKO; SOARES, 2015).

A corporeidade na perspectiva pós-moderna, quando parte da teoria da complexidade, pode trazer a seguinte reflexão:

[...] a corporeidade, à luz do pensamento complexo, permite compreendermos o ser humano como ser complexo, estando todas as qualidades e dimensões pertencentes ao humano enraizadas em seu corpo. É através do corpo que podemos identificar a individualidade, a existência e o Ser, os quais remetem à organização (JOÃO; BRITO, 2004, p. 266).

Nesta perspectiva teórica, a corporeidade está entranhada no corpo individual, *locus* da existência humana, como “[...] resultado complexo da articulação do universo físico (“physis”), do universo da vida (“bios”) e do universo antropossocial” (JOÃO; BRITO, 2004, p. 267). Assim, os vários “universos” seriam capazes de constituir uma unidade, porquanto acredita-se que “[...] essa resistência é compreensível e, em certos aspectos, preferível à aceitação irrefletida da relevância dos estudos sobre o corpo, que acontece baseada na idéia [*sic!*] de que a corporeidade seria uma das saídas para enfrentar a ‘falência das grandes narrativas’” (HEROLD JUNIOR, 2008, p. 109). Registra-se ainda que nenhum texto que adota o conceito corporeidade se insere na tradição positivista.

## À Guisa de Conclusão

Para iniciar, é importante retomar o problema e os objetivos da pesquisa, sendo eles: Quais são as teorias epistemológicas em que o conceito Corporeidade é apresentado? Como objetivo geral, pretende-se analisar as perspectivas epistemológicas do conceito corporeidade. Como objetivo específico pretende-se analisar como alguns autores concebem corporeidade em seus textos.

Primeiro, é importante destacar que os dados deste estudo apontam para uma origem escolástica árabe (Avicena) e/ou cristã (Duns Scotus) do conceito, antes de ele ser popularizado por Merleau-Ponty. Então, corporeidade (*corporeitatis*), é anterior à criação da Fenomenologia moderna, principalmente, ao se considerar a criação desta matriz epistemológica por Edmund Husserl (1859-1938).



Quanto ao objetivo específico, pensando a partir dos conceitos presentes na literatura investigada, foi possível identificar a experiência vivida, coexistência entre sensibilidade e razão, meio de manifestação e interação com o mundo, a característica não absorvível da existência pessoal, múltiplas dimensões na complexidade humana, uma matéria de símbolo e o objeto da construção da sociedade e da cultura, uma elaboração social e histórica fundamentada na relação entre ser humano e natureza, para citar alguns.

Relativo ao problema e ao objetivo geral, inicialmente, havia uma tese (hipótese) de que o conceito de corporeidade fosse desenvolvido no paradigma fenomenológico. Após a pesquisa foi possível identificar a complexidade do tema. Do ponto de vista quantitativo, 65% dos textos analisados realmente se mantêm nesta tradição epistemológica, todavia, foram identificados 25% dos textos que dialogam com perspectiva pós-modernas e 10% com o materialismo dialético. Não foram encontrados textos que falem de corporeidade a partir do positivismo, provavelmente, porque este paradigma trabalha a partir da concepção de máquina deixada pelo racionalismo de Descartes e de La Mettrie, ou com a concepção de um organismo do positivismo de Comte (1978).

Essa análise se emaranha quando alguns autores adotam corporeidade a partir do materialismo dialético (HEROLD JUNIOR, 2007; 2008; ARRAIS NETO, 2015). Esta dificuldade cresce quando este autor, em outros textos, traz o conceito corporalidade (HEROLD JUNIOR, 2012), sem ter sido possível neste estudo analisar o motivo deste uso. Pode ser que este pensador, assim como Nóbrega (2010) explicita, entenda que corporalidade e corporeidade são sinônimos em língua portuguesa e, assim, o conceito usado seria aquele que cada pesquisador tem como preferência, podendo ser usado alternadamente.

No movimento pós-moderno, devido às críticas quanto às grandes narrativas, o uso de corporeidade tende ao consenso. Concluindo, há vários limites nesta pesquisa, inclusive por ser uma revisão narrativa, indicando a necessidade de novas análises e

alterações teóricas, pois se pretende demonstrar as possibilidades de análise e aprofundamento para este debate conceitual importante na atualidade.

## Referências

- AHLERT, Alвори. Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, v. 21, p. 219-240, 2011.
- ARANDA, Rafael A. et al. A concepção de corpo dos estudantes de graduação em Educação Física. *Motriz: Revista de Educação Física*, v. 18, n. 4, p. 735-747, 2012.
- ARISTÓTELES. *Sobre a Alma*. v. 3, Tomo I. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2010.
- ARRAIS NETO, Eneas. Dialética, marxismo multidisciplinar e corporeidade. *Revista Dialecticus*, ano 2, n. 6, p. 177-191, 2015.
- ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA – itinerários para uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- AVICENA, Ibn Sina. *Livro da alma*. São Paulo: Globo, 2010.
- BARCO, Aron P. A concepção husserliana de corporeidade: a distinção fenomenológica entre corpo próprio e corpos inanimados. *Synesis*, v. 4, n. 2, p. 1-12, 2012.
- BONFIM, Tânia R. Corporeidade e educação física. *Revista Fafibe Online: Faculdades Integradas FAFIBE*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-6, 2011.
- CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.
- COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).
- CORDEIRO, Alexander M. et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, v. 34, p. 428-431, 2007.
- DAL-COL, Patrícia S.; GALVÃO, Edna F. C.. Do paradigma da corporeidade à semiótica do corpo: uma reflexão sobre a produção

de subjetividade nas vivências em Biodanza. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 5, p. 29836-29846, 2020.

DESCARTES, René. *Discurso do Método: regras para a direção do espírito*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

DESCARTES, René. *Meditações Metafísicas*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, Terita M. da S.; BAPTISTA, Tadeu J. R. Concepção de corpo de estudantes de 1º e 8º períodos de duas Universidades de Goiás. *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro, v. 23, n. 44, p. 130-147, set.-dez. 2013.

FREIRE, Luciana B. de Oliveira; LIMA, Patrícia F. R. Reflexões sobre Corpo, Práxis e Corporeidade. *Research, Society and Development*, v. 8, n. 8, p. e10881180, 2019.

GAMA, Augusto C. V. *Implicações sociais da formação profissional do bacharelado em Educação Física sobre a compreensão de corpo, estética e educação*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

GAIGER, Paulo J. G. Um ensaio sobre a corporeidade. *Revista Perfil*. Porto Alegre. v. 4, n. 4, p. 95-102, 2000.

GLEYSE, Jacques; KANEKO, Glaucia L.; SOARES, Marta G. Do porto ao palco, um estudo dos conceitos de corporeidade e corporalidade. *Dialectiké*, IFRN, v. 3, n. 2, p.66-75, 2015.

GONÇALVES, Maria A. S. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.

GRANT, Maria J.; BOOTH, Andrew. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, v. 26, n. 2, p. 91-108, 2009.

HEROLD JUNIOR, Carlos. Corporeidade e alteridade: reflexões a partir da história da educação e da área de trabalho e educação. *EFDeportes – Revista digital*, Buenos Aires, Año 12, n. 110, p. 1-19, jul. 2007.

HEROLD JUNIOR, Carlos. Os processos formativos da corporeidade e o marxismo: aproximações pela problemática do trabalho. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 98-111, jan./abr. 2008.

HEROLD JUNIOR, Carlos. Corpo no trabalho e corpo pelo trabalho: perspectivas no estudo da corporalidade e da educação no capitalismo contemporâneo. *Trabalho, Educação, e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 11-35, mar./jun. 2012.

JOÃO, Renato B. Corporeidade e epistemologia da complexidade: por uma prática educativa vivencial. *Educação e Pesquisa*, v. 45, p. 1-17, 2019.

JOÃO, Renato B.; BRITO, Marcelo de. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 18, n. 3, p. 263-272, 2004.

KIRSTEN, Milena de L. G.; AVELAR, Luciane S.; BAPTISTA, Tadeu J. R. O conceito de corporalidade em periódicos da Educação Física brasileira: uma revisão integrativa. *Revista Motrivivência*, v. 34, p. 1-19, 2022.

LA METTRIE, Julien O. de. *L'Homme machine: avec une introduction*. Paris: Galérie D'Orleans, 1865.

LE BRETON, David. *A Sociologia do Corpo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. 4. reimp. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. livro 1: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEDEIROS, Francisco E. Concepções de corpo em livros de educação física: uma leitura em obras de autores brasileiros publicadas nos anos 80 e 90. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XI, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Sedigraf/CBCE, 1999, Caderno 3, p. 1310-1317.

MEDEIROS, Mara. *Didática e prática de ensino da educação física: para além de uma abordagem formal*. Goiânia: CEGRAF-UFG, 1998.

MEDINA, João Paulo S. *O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MOREIRA, Wagner W. (Org.). *Corpo presente*. Campinas: Papirus, 1995.

MOREIRA, Wagner W. Formação profissional na área da educação física: o fenômeno corporeidade como eixo balizador. In: PACHECO NETO, Manuel (org.). *Educação física, corporeidade e saúde*. Dourados: Ed. UFGD, 2012, p. 31-43.

MOREIRA, Wagner W.; SIMÕES Regina. Corporeidade e formação profissional na área da educação física e dos esportes. In: PACHECO NETO, Manuel (Org.). *Desafios da Educação Física: cultura e corpo em movimento*. Dourados - MS: Ed. UFGD, 2016, p. 41-56.

NÓBREGA, Terezinha P. da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Estudos de psicologia*, v. 13, n. 2, p. 141-148, 2008.

NÓBREGA, Terezinha P. da. Merleau-Ponty, corporeidade e Educação Motora. In: X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997, Goiânia. X CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Goiânia, 1997. Merleau-Ponty, corporeidade e Educação Motora. In: X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997, Goiânia. *Anais ... Goiânia: CEGRAF, 1997, v. II. p. 1552-1557.*

NÓBREGA, Terezinha P. da. *Uma fenomenologia do corpo*. São Paulo: Editora e Livraria da Física, 2010.

PLATÃO. *Fédon*. São Paulo: Rideel, 2005.

PORPINO, Karenine de O. Dançar é educar: refazendo conexões entre corpo e estética. In: NÓBREGA, Terezinha P. de (Org.). *Escritos sobre o Corpo: diálogos entre arte, ciência, filosofia e educação*. Natal: Ed. da UFRN, 2009, p. 51-75.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio A. Métodos mistos nas análises epistemológicas: balanço da produção do conhecimento em educação física no nordeste brasileiro (1980-2013). In: CHAVES-GAMBOA, M.; SANCHEZ GAMBOA, S.; TAFFAREL, C. (Org.). *Produção do conhecimento na educação física no nordeste brasileiro: o impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região*. Campinas: Librum Editora, 2017, p. 26-37.

- SANTIN, Silvino. Corporeidade. In: GONZÁLES, Fernando J.; FENTERSEIFER, Paulo E. (Org.). *Dicionário crítico de educação física*. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2014, p. 157-158.
- SANTIN, Silvino. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.
- SANTIN, Silvino. Qualidade de vida e esporte nos caminhos da filosofia da corporeidade. In: MOREIRA, Wagner W.; SIMÕES, Regina (Org.). *Esporte como fator de qualidade de vida*. Piracicaba: UNIMEP, 2002, p. 227-241.
- SANTOS FILHO, José C. dos; GAMBOA, Silvio A. S. (org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SCORSOLINI-COMIN, Fabio; AMORIM, Katia de S. Corporeidade: uma revisão crítica da literatura científica. *Psicologia em Revista*, v. 14, n. 1, p. 189-214, 2008.
- SILVA, Alan C. et al. A visão de corpo na perspectiva de graduandos em Educação Física: fragmentada ou integrada? *Movimento*. Porto Alegre, v. 15, n. 03, p. 109-126, jul./set. 2009.
- SILVA, Alan C.; SILVA, Fernanda A. G. da; LÜDORF, Silvia M. A. Formação em educação física: uma análise comparativa de concepções de corpo de graduandos. *Movimento*. Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 57-74, abr/jun. 2011.
- SIMÕES, Regina; PICCOLO, Vilma L. N. Corporeidade e motricidade humana na educação física: uma possibilidade de transcendência da área. In: PACHECO NETO, Manuel (org.). *Educação física, corporeidade e saúde*. Dourados: Ed. UFGD, 2012, p. 13-29.
- SOARES, Carmen L. et al. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- ZOBOLI, Fábio. *Cisão corpo mente: espelhos e reflexos na práxis da educação física*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2012.



## Capítulo 10

### Experiência pedagógica com a ginástica na escola: uma possibilidade superadora

Rayza Rodrigues<sup>1</sup>

Petra Schneider<sup>2</sup>

#### Introdução<sup>3</sup>

A Educação Física é uma disciplina que trata pedagogicamente os conhecimentos advindos da Cultura Corporal, a saber: o jogo, o esporte, a luta, a dança e a ginástica, que foram construídos historicamente pela humanidade em forma de atividade do homem e sua interação com a natureza social. Partindo desta perspectiva, selecionamos o elemento da Cultura Corporal: Ginástica, mais especificamente, a ginástica circense e acrobática.

O objetivo deste artigo é apresentar uma experiência pedagógica com o conteúdo Ginástica, especificamente a Ginástica Circense e Acrobática para alunos do ensino médio a partir de uma metodologia superadora a qual possibilitou identificar o conhecimento inicial dos alunos, problematizar elementos emergentes durante as aulas, confrontar o conhecimento científico com o senso comum, permitir a criatividade do aluno para novas

---

<sup>1</sup> E-mail: rayzacrys@hotmail.com

<sup>2</sup> E-mail: petra.edf@gmail.com

<sup>3</sup> Agradecemos ao Comitê Científico da Revista Filosofia e Educação a autorização para utilizar conteúdos publicados anteriormente nesse periódico científico. Esse material foi publicado v. 14, n.2 de 2022. Acesso: Rodrigues, R., & Schneider, P. (2022). Experiência pedagógica com a ginástica na escola : uma possibilidade superadora. *Filosofia E Educação*, 14(2), 245–256. <https://doi.org/10.20396/rfe.v14i2.8668591>



possibilidades e superar a realidade a qual os alunos se encontravam.

Consideramos necessário ressaltar algumas concepções que utilizamos como embasamento para a prática pedagógica. Estas, dizem respeito à Educação/Educação Física; ao homem/sujeito; às visões de realidade/mundo; e a avaliação. As concepções de homem/sujeito,

Se aproximam da compreensão histórica de sujeito social transformador da natureza e da sua própria natureza, ator, construtor de seu destino, tencionado pelos interesses emancipatórios da luta por maiores níveis de vida e de liberdade e procurando encontrar e produzir o que, na complexidade, lhe permite unidade e realização (GAMBOA, 2007, p. 33).

Partindo desta perspectiva devemos pensar a Educação Física considerando as condições históricas e a dinâmica da sociedade na qual esse homem se constitui como ser humano. No que diz respeito à concepção de Educação/Educação Física consideramos o trabalho educativo como

O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008, p. 13).

Trabalho este considerado como não material, ou seja, os conceitos construídos historicamente pela humanidade que existem na forma de atividade do homem e sua relação com a natureza social.

A concepção relacionada às visões de realidade/mundo são elementos que segundo Gamboa (2007, p. 34), “fazem parte dos processos educativos e exige uma compreensão da complexidade das condições sócio-históricas concretas nas quais se produz a educação”. Visto que a sociedade na qual vivemos está pautada nos ideais do modo de produção do capital, portanto sociedade capitalista teremos a reflexão crítica acerca da realidade como pressuposto para a

construção de uma sociedade com sujeitos autônomos, capazes de fazer uma reflexão e conseqüentemente, realizar mudanças significativas no contexto da realidade a qual pertence.

No que diz respeito à avaliação consideramos necessário pensá-la como algo que faz parte do processo de formação humana, pois segundo o COLETIVO DE AUTORES (2009, p. 96), “a avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos”. Dessa forma, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física deve estar pautada na formação do sujeito omnilateral, buscando também uma aproximação da prática pedagógica do professor com os dados da realidade concreta dos alunos.

A função da Educação Física na escola é transmitir os conhecimentos da Cultura Corporal (jogo, dança, luta, ginástica e esporte) que foram construídos historicamente pela humanidade em forma de atividades e da interação do homem com a natureza social. Ao dialogarmos com esses conhecimentos deve-se garantir a apropriação dos mesmos pelos alunos, fazendo-os refletir sobre o modo como os conceitos estão inseridos na sociedade atual (capitalista).

A concepção de Educação Física utilizada nas aulas foi a Crítico-Superadora a qual permitiu constatar as problemáticas e as possibilidades ao inseridas na sociedade atual. O método utilizado foi o método da práxis social que se dá em cinco momentos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social permitindo a apropriação do conhecimento e a superação da realidade.

O conteúdo foi objetivado na Escola Estadual Humberto Mendes – EEHM, localizada no município de Palmeira dos Índios, pertencente à rede estadual de ensino do Estado de Alagoas. As intervenções pedagógicas foram realizadas no pátio da escola bem como na sala de práticas corporais, no período noturno, com alunos do 3º ano do ensino médio noturno, turma “I” com um total de 30 alunos.

Apresentaremos a dinâmica das atividades, os limites e possibilidades do conteúdo abordado, os espaços e materiais delimitados que influenciaram no desenvolvimento das atividades propostas.

### **Experiência pedagógica com a ginástica**

A primeira aula teve início com a explicação sobre a origem do termo “*ginástica*” e suas diversas manifestações ao longo da história. Os alunos foram questionados sobre os tipos de ginásticas que conheciam, entre elas foram citadas, a ginástica artística, a ginástica rítmica e a circense. Foram acrescentadas durante o decorrer da aula, outras modalidades de ginástica, a saber: hidroginástica, ginástica aeróbica e ginástica para todos.

Esta aula permitiu aos alunos conhecimentos sobre a ginástica circense, mais especificamente, os malabares com lenços (foram utilizados alguns metros de tecido tule para a confecção dos lenços). Partimos do conhecimento inicial dos alunos, considerando sempre as atividades mais simples e posteriormente as atividades mais complexas, exemplo: malabares com um, dois e três lenços, respectivamente.

Durante a realização das atividades, os alunos buscaram alcançar os objetivos propostos e ao final da aula, foram questionados sobre cada atividade realizada permitindo apresentar considerações sobre as possibilidades e dificuldades/limites encontrados.

A segunda aula permitiu a retomada do conhecimento proposto na aula anterior (malabares com lenços), em seguida foram exibidos vídeos sobre a ginástica circense, levando o aluno a despertar sua criatividade para a fase da experimentação dos malabares com bolas. Nesse momento, os alunos puderam construir as bolinhas que foram usadas para a execução das atividades. Os materiais utilizados para a confecção foram: bolas de sopro, saquinhos plásticos, painço e tesoura. Após

confeccionarem as bolinhas, os alunos realizaram algumas atividades individuais, em duplas e em trios.

Alguns questionamentos foram postos para os alunos, a saber: quais as principais dificuldades encontradas na realização dos malabares com bolas? Qual a diferença entre realizar os malabares com lenços e realizá-los com bolas? A força da gravidade influencia nessa distinção? Dessa forma, confrontamos o conhecimento inicial com o conhecimento final dos alunos, buscando entender de que forma se apropriaram do conteúdo. Nesta aula foram mostrados aos alunos outros objetos utilizados para malabares, como por exemplo, as maçãs (semelhantes às balizas ou pinos de boliche, são feitas de madeira ou plástico) com as quais alguns alunos tentaram realizar malabares.

Nesta terceira aula trabalhamos o componente “equilíbrio”. Segundo Duprat (2010, p. 60),

O interesse pedagógico não está centralizado no domínio técnico dos conteúdos, mas no domínio conceitual, procedimental e atitudinal deles, dentro de um espaço humano de convivência, no qual possam ser vivenciados aqueles valores humanos que aumentem os graus de confiança e de respeito entre os integrantes do grupo.

Dessa forma, a aula teve início com alguns informes: o primeiro foi sobre o respeito que devemos ter com o colega durante a realização das atividades, pois qualquer atitude negativa acabaria inibindo algum aluno que se dispusesse a realizar alguma das atividades; o segundo foi sobre a confiança, ao realizar atividades em duplas, trios, quartetos, etc., devemos passar segurança para nossos colegas para que eles possam realizar as atividades da melhor maneira possível, isso acontece antes, durante e na fase de finalização dos movimentos ginásticos.

Após esse momento foi questionado aos alunos o que eles entendiam por equilíbrio; alguns responderam que era o ato de se manter em pé. Esse conceito foi discutido com a turma e em seguida foi apresentado o conceito elaborado pelo Coletivo de

Autores (1992, p. 54), onde “equilibrar é o ato de permanecer ou deslocar-se numa superfície limitada, vencendo a ação da gravidade”. Partindo para as atividades, os alunos, realizaram movimentos ginásticos que exigiam equilíbrio, entre eles: o avião, a prancha frontal, prancha dorsal, cadeira, gangorra, etc.

Durante a realização dessas atividades surgiam algumas falas: “Ah! Eu não consigo professora”, foi nesse momento que apresentamos o conceito de “centro de gravidade” no fundamento equilibrar. O que seria o centro de gravidade? Qual a sua função? O centro de gravidade pode ser definido como sendo o ponto de equilíbrio entre as forças que atuam sobre o nosso corpo e a força da gravidade que atua externamente sobre ele.

Após discutirmos o conceito, os alunos que sentiram dificuldade em realizar o movimento, conseguiram compreender, se apropriar e objetivá-lo na prática, onde puderam também ajudar os colegas que estavam com a mesma dificuldade. Ao final da aula foi realizada uma discussão com a turma buscando associar, bem como confrontar os conhecimentos iniciais com os conhecimentos finais sobre o conteúdo proposto.

O início da quarta aula se deu a partir da retomada do que os alunos viram nas aulas anteriores. Foi realizada uma discussão com a turma sobre a utilização da ginástica, bem como sua “evolução” ao longo da história. Os alunos foram questionados sobre o que era a Ginástica. Para alguns a ginástica limitava-se às diferentes formas de se exercitar competitivamente. Realizamos uma roda de conversa em que foi exposto que a ginástica está presente nas diversas formas de atividade, desde atividades mais simples do no nosso dia a dia, como correr, pular, chegando às atividades mais complexas (sistemáticas), como a ginástica aeróbica, a hidrogenástica, ofertadas na grande maioria das vezes, em academias ou clubes.

O Coletivo de Autores (2009, p. 75) expõe que,

A ginástica, desde suas origens como a ‘arte de exercitar o corpo nu’, englobando atividades como corridas, saltos, lançamentos e lutas,

tem evoluído para formas esportivas claramente influenciadas pelas diferentes culturas.

Partindo dessa perspectiva, outros fatores foram discutidos com a turma, entre eles, a importância da prática através da ginástica como auxílio para o combate ao sedentarismo e conseqüentemente na diminuição da incidência de doenças crônico-degenerativas. Ao final da aula, realizamos uma reflexão no que diz respeito ao conteúdo proposto, buscando sempre confrontar os conhecimentos apropriados com os conhecimentos iniciais dos alunos.

O início da quinta aula se deu através de uma fala por parte de um aluno: *“ginástica de novo? coloca algumas atividades ‘de homem’, como o futsal, professora”*. A fala do aluno contribuiu para trazer um debate acerca de gênero, de como a presença masculina na ginástica teve seus destaques. Ressaltamos que ao longo da história a ginástica era uma atividade exclusivamente masculina; tornou-se esporte Olímpico na Grécia em 1896 e só foi liberada a participação feminina apenas em 1928.

Scott (1995, p.89), nos fala que o gênero é

Um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana.

Portanto, a presença do professor como mediador das possíveis discussões nas aulas é de fundamental importância para que comentários pejorativos provenientes dessa interação nas aulas práticas sejam minimizados.

Durante as atividades foram expostos alguns pontos sobre contexto histórico desta categoria da ginástica. As atividades práticas desta aula aconteceram no galpão da escola, antes realizadas no laboratório de informática, por ser o local disponível até então para tal atividade, bem como por timidez de parte da

turma. No galpão, alunos de outras turmas paravam para observar o que estava acontecendo, isso acabou evidenciando a timidez de grande parte da turma.

As atividades fizeram com que os alunos se apropriassem do conhecimento proposto, objetivando-o através da confiança e da segurança passadas pelos colegas de turma, fatores já trabalhados em aulas anteriores.

As atividades propostas nessa aula englobavam movimentos como: mortal com ajuda, carro de mão, vela, torre, abdominal invertido, ponte, etc. Essa aula possibilitou relatos dos alunos sobre o conteúdo proposto, bem como suas possibilidades e dificuldades em relação às experiências corporais. Ao final procurou-se estabelecer uma relação entre o que foi discutido durante a aula, realizando uma síntese final sobre a apropriação do conhecimento. E para a surpresa da professora, o aluno que pediu "*atividade para homem*", participou da atividade denominada "*corrida do carro de mão*", com o objetivo de levar o maior número de alunos à realização prática, já que alguns do sexo masculino se recusaram no início da aula e é uma atividade que demanda também o espírito competitivo.

A partir da necessidade, observada na aula anterior, a sexta aula teve início com uma breve contextualização histórica da ginástica de solo (principais pontos). Os alunos foram questionados sobre quais movimentos conheciam e o que entendiam ser essa modalidade da ginástica.

Corroborando com Bortoleto (2008, p. 18),

Podemos dizer que a história da acrobacia se confunde com a história da humanidade, considerando que ela começa possivelmente com a busca pelo homem do domínio da natureza a partir do domínio do seu próprio corpo.

Dessa forma, o homem se apropria da natureza para mudar a sua realidade, ou seja, desenvolve habilidades que lhes possibilita realizar atividades necessárias à sua sobrevivência.

Ao nos dirigirmos para a sala de práticas corporais foi realizado o momento da instrumentalização. Os alunos experimentaram diversos movimentos relacionados ao conteúdo proposto, a saber: para de mãos (reconhecida por eles como “plantar bananeira”); rodante lateral (reconhecida como “estrelinha”); bandeira; prancha dorsal com apoio (reconhecido como “avião com ajuda”); rolamento para frente (reconhecido como “cambalhota”); etc.

Durante a realização das atividades, buscou-se sempre ajudar os alunos a compreenderem a maneira mais segura de se realizar o movimento, fazendo com que eles conhecessem quais as possibilidades, bem como as dificuldades encontradas ao realizar determinado movimento. Vale salientar a participação de um aluno (o qual antes se recusava a participar por motivos desconhecidos) que teve a iniciativa de ajudar sua colega de turma a realizar um movimento no qual estava com dificuldade (o rolamento para frente). Ao final da aula buscamos relembrar todas as atividades e conceitos trabalhados até então, fazendo uma reflexão sobre o conteúdo.

Na sétima aula foi realizada uma avaliação prática, onde foram disponibilizados dentro de um saquinho os nomes dos movimentos trabalhados durante todas as aulas. Havia movimentos individuais, em duplas e em trios. Os alunos sorteavam o movimento, e além de falar o nome tinha que executá-lo, no caso dos movimentos em dupla ou trio, o aluno “executante” escolhia um colega da turma para realizar o movimento com ele.

Alguns alunos não quiseram participar desta avaliação prática, talvez pelos mesmos motivos que não participaram da realização de algumas atividades propostas nas aulas anteriores. Considerando que a função social da Educação Física vai além do desenvolvimento moral do ser humano, devemos compreender o conhecimento como fruto da práxis<sup>4</sup> humana, compreendendo a

---

<sup>4</sup> Diz respeito à “atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforme) seu mundo humano e histórico a si mesmo”. BOTTOMORE (1997).



essência do objeto (Cultura Corporal - Ginástica) e o nexó interno de suas propriedades, isso foi demonstrado pelos alunos na avaliação prática.

### **Grupo sete movimentos: uma experiência à parte**

A formação desse grupo foi uma experiência que possibilitou uma sensação de trabalho e dever cumprido. O grupo composto por sete alunos da turma citada nesse artigo tinha como objetivo elaborar uma coreografia utilizando elementos ginásticos (que foram trabalhados durante as aulas). O grupo apresentou a coreografia no cerimonial de abertura dos Jogos Internos da Escola Estadual Humberto Mendes. A apresentação surpreendeu o público por possuir elementos bem expressivos. Os movimentos ginásticos foram associados à coreografias, havendo dessa forma, a união de dois elementos da Cultura Corporal (a dança e a ginástica). Maquiagens, figurino, escolha da música, entre outros materiais utilizados durante a apresentação foram elaborados pelos próprios alunos.

Concordando com Martins (2008, p. 8) que,

No processo educativo é necessário projetar seres humanos desenvolvidos e criativos, em toda a sua complexidade, para mediar ações de ensino, desde as mais simples, para que seja possível construir, ao longo da existência individual, um modo de se relacionar no mundo pautado por saberes autênticos.

Os alunos demonstraram independência, mostraram que se apropriar dos conhecimentos durante as aulas lhes possibilitou ir além dos seus limites, isso conclui que o homem é capaz de utilizar a práxis como um elemento de mudança da sua realidade, associando a sua essência e existência individual com a sua essência e existência coletiva.

## Considerações Finais

A experiência pedagógica nessa escola teve como objetivo proporcionar ao aluno a apropriação do conhecimento sistematizado acerca de um dos elementos da Cultura Corporal, a Ginástica, especificamente a ginástica circense e acrobática, a fim de que ele pudesse apropriá-lo e objetivá-lo, superando a realidade concreta e objetiva na qual está inserido, contribuindo assim, com o processo de formação omnilateral. Acreditamos que este objetivo foi alcançado com sucesso, visto que os alunos conseguiram se apropriar dos conhecimentos, superando a realidade na qual estão inseridos.

Consideramos que não devemos conceber a aprendizagem como um ato estritamente dependente do indivíduo, se assim o fizermos os sucessos e dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem ficam condicionados aquilo que é imediato. Devemos, portanto, considerar a natureza histórico-social do ser humano, a colaboração das relações sociais no processo de construção do conhecimento, bem como as necessidades observadas durante as intervenções pedagógicas.

Importante ressaltar que os professores, sejam eles pertencentes às escolas públicas ou particulares, possam ter uma perspectiva clara de projeto histórico, que seja capaz de realizar uma reflexão sobre os meios e formas de lutas que devemos colocar em prática para conseguirmos uma transformação social e que conseqüentemente, nos forneça subsídios para pensarmos qual o tipo de ser humano que pretendemos formar.

## Referências

- BORTOLETO, M. A. C. (Org.). *Introdução à pedagogia das atividades circenses*. Jundiaí, SP: Fontoura, 2008.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1997.

- DUPRAT, R. M; GALLARDO, J. S. P. *Artes circenses no âmbito escolar*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. 184 p.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a formação do homem*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 6-15, abr. 2011. Disponível em:<[www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art01\\_41e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art01_41e.pdf)>. Acesso em: 2 fev. 2014.
- MARTINS, L. M; ABRANTES, A. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. In: PINHO, S. Z. (Org.). *Oficinas de Estudos Pedagógicos: reflexões sobre a prática de ensino superior*. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 2008. p. 86-92. (excerto).
- SÀNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias*. Maceió: EDUFAL, 2007. 165p.
- SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 11-22.
- SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SCOTT, J. J. *Gênero: uma categoria útil de Analisar Histórica*. *Educação e Realidade*, v.20, n.2, p. 71-79, jul/dez. 1995.
- SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino de educação física*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

## **Sobre as autoras e os autores**

### **Silvio Sánchez Gamboa**

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Coordenador associado do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia da Educação PAIDÉIA. Professor visitante Universidade Federal de Alagoas - UFAL

### **Adolfo Ramos Lamar**

Doutorado em Educação e mestrado em Política Científica e Tecnológica pela Universidade Estadual de Campinas, pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo e Licenciatura em Filosofia pela Universidad de la Habana. Professor da Universidade Regional de Blumenau.

### **Taiani Vicentini**

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brusque. Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau.

### **Alfonso Tamayo Valencia**

Filósofo - Universidad Javeriana. Editor de la revista Educación y Cultura de la Federación Colombiana de trabajadores de la educación. Profesor en el programa de Maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

### **Marcelo Donizete da Silva**

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Departamento de Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

**Manoel Francisco do Amaral**

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.  
Diretor de Escola da EE Prof<sup>a</sup>. Celeste Palandi de Mello, em  
Campinas- SP. Professor da Universidade Estadual de Campinas

**Danillo Silva Feitosa**

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

**Geisa Ferreira dos Santos**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em  
Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

**Sandra Regina Paz da Silva**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco.  
Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Alagoas  
(UFAL).

**Isabel Ferreira Freitas**

Doutorado em andamento em Educação pela Universidade Federal  
de Alagoas. Professora de Educação Infantil pela Escola Municipal  
de Edc. Bás. Ver. José Wilson M. Nascimento.

**Ayza Rafaela Damasceno Ramalho**

Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da  
Universidade Federal de Alagoas

**Isabel Ferreira Freitas**

Doutorado em andamento em Educação pela Universidade Federal  
de Alagoas. Professora de Educação Infantil pela Escola Municipal  
de Edc. Bás. Ver. José Wilson M. Nascimento.

**Anderson de Alencar Menezes,**

Professor Doutor, no Centro de Educação pela Universidade  
Federal de Alagoas.

**Joelma de Oliveira Albuquerque**

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.  
Professora na Universidade Federal de Alagoas, Campus de Arapiraca.

**Celi Nelza Zülke Taffarel,**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia.  
Professora Doutora Titular, na Universidade Federal da Bahia.  
Professora visitante Universidade Federal de Alagoas- UFAL

**Carolina Nozella Gama**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia.  
Professora do Centro de Educação na Universidade Federal de Alagoas.

**Tadeu João Ribeiro Baptista**

Doutor em Educação pela Universidade de Goiás. Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

**Rayza Rodrigues**

Mestranda em Educação no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - Professora de Educação Física na Rede Estadual de Ensino.

**Petra Schnneider**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora da Educação Básica na rede Municipal de Arapiraca - AL e Professora Substituta no Instituto Federal de Alagoas - (IFAL - Campus/Batalha)

A obra “**EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIAS COMPARADAS: um debate necessário**”, é lançada em um momento em que a nação brasileira enfrenta, na realidade concreta, os resultados práticos da disseminação da negação da ciência, do pensamento sistemático, das análises criteriosas, e das posturas críticas fundamentadas filosoficamente, o que vem contribuindo com, e até mesmo justificando o rebaixamento e o esvaziamento da educação em suas diversas expressões, níveis, e modalidades de ensino. Neste contexto, o conteúdo deste livro torna-se fundamental como uma contribuição a um debate necessário acerca das ideias implícitas nas correspondentes práticas pedagógicas, propostas de políticas públicas, de formação de professores, e dos próprios estudos e elaborações teóricas na área da educação, fomentando a reflexão crítica quanto aos aspectos que, em última instância, compõe a tarefa ontológica da educação e a necessária construção de um projeto histórico de sociedade que supere a destruição da humanidade e da natureza, e que se articule com a tarefa premente de superação da barbárie em curso. Assim, ao nos apresentar análises comparadas acerca de diversos aspectos da realidade educacional, considerando a epistemologia como ferramenta teórica para a crítica, assim como, ao expor exemplos concretos a partir de proposições pedagógicas superadoras, o livro torna-se um importante ponto de apoio para todos os que buscam se colocar como atuantes na construção de uma educação consistente, rica de conteúdos histórica e socialmente relevantes, pedagógica e metodologicamente crítica, enfim, alinhados a uma educação humanizadora.

Joelma de Oliveira Albuquerque

**PROAP**  
Programa de Apoio à  
Pós-Graduação



ISBN 978-65-265-0057-6

