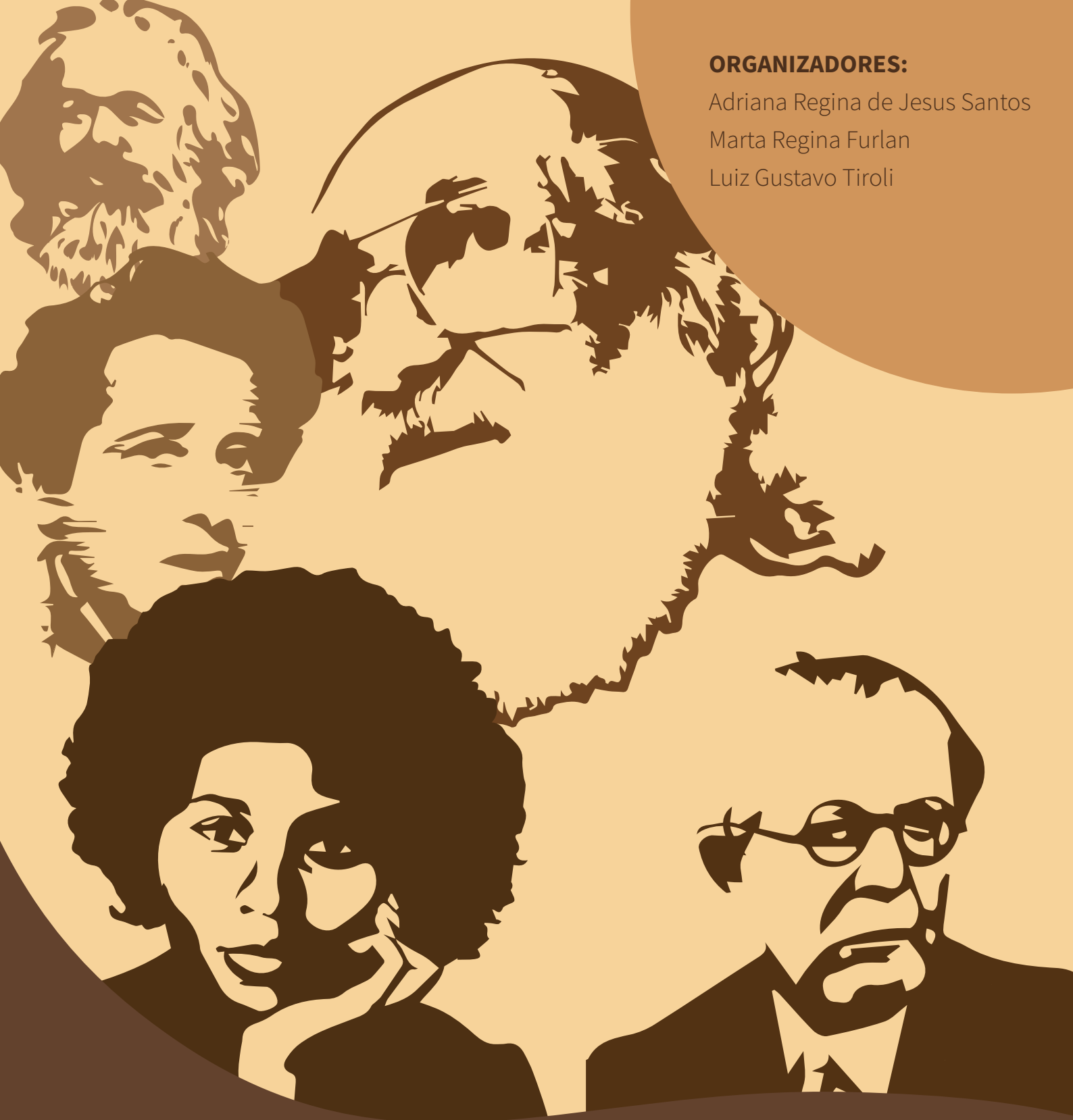




ORGANIZADORES:

Adriana Regina de Jesus Santos

Marta Regina Furlan

Luiz Gustavo Tiroli

TEORIAS DA EDUCAÇÃO

HUMANIZAÇÃO E RESISTÊNCIA
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES



The image features three stylized, high-contrast portraits of influential educators. In the top left is Paulo Freire, with a full beard and curly hair. In the top right is Maria Montessori, with her characteristic braided hair. In the bottom right is Paulo Freire again, wearing glasses and a suit. The portraits are rendered in a graphic, almost stencil-like style with a limited color palette of greys and blacks.

ORGANIZADORES:

Adriana Regina de Jesus Santos

Marta Regina Furlan

Luiz Gustavo Tiroli

TEORIAS DA EDUCAÇÃO

HUMANIZAÇÃO E RESISTÊNCIA
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Editora
Universidade Estadual de Londrina

Capa
Gabriel Vitório Oliveira da Silva

Diagramação
Luiz Gustavo Tiroli

Revisão Ortográfica
Marta Regina Furlan
Adriana Regina de Jesus

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho
Universidade Estadual Paulista

Profª. Drª. Marília Favinha
Universidade de Évora – Portugal

Profª. Drª. Bernadete Lema Mazzafera
Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Rafael Bianchi
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Cezar Bueno de Lima
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Prof. Dr. Fabio Luiz da Silva
Secretaria Estadual do Estado do Paraná

Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria
Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Luiz Carlos Migliozi
Universidade Estadual de Londrina

Profª Drª Valéria Furtado Queiroz
Universidade Estadual de Londrina

Profª Marta Chaves
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
Universidade do Extremo Sul Catarinense

Profª Luciane Neuvald
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Roselaine Ripa
Universidade do Estado de Santa Catarina

Profª Amanda Valiengo
Universidade Federal São João Del Rei

Profª Drª Elieuzza Aparecida de Lima
Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

T314 Teorias da Educação: humanização e resistência na formação de
professores / Organizadores: Adriana Regina de Jesus Santos,
Marta Regina Furlan, Luiz Gustavo Tiroli – Londrina : UEL,
2025.
1 Livro digital : il.

Vários autores.
Inclui bibliografia
Disponível em:
https://drive.google.com/drive/folders/1SFiole2_jIyqX_YwfJewqm529VISXsPu?usp=sharing
ISBN 978-65-01-37074-3

1. Educação. 2. Educação – Formação de professores. 3. Educação
inclusiva. 4. Educação – Filosofia. 5 Educação – Currículo.
6. Educação – Tecnologia. I. Santos, Adriana Regina de Jesus.
II. Furlan, Marta Regina. III. Tiroli, Luiz Gustavo. IV Título.

CDU 37.013

Bibliotecário: Wilson de Souza – CRB 1594/9

Tradução e reprodução proibidas, total ou parcialmente, conforme a Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.
O conteúdo dos capítulos é de responsabilidade de seus autores.

Sumário

Apresentação.....	08
--------------------------	-----------

Capítulo I

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO FÍSICA: “ACHADOS” RECENTES À LUZ A TEORIA CRÍTICA.....	18
---	-----------

Marcos Júnio Graciano de Souza

Marta Regina Furlan

Capítulo II

A DIALÉTICA DAS SUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO EM THEODOR LUDWIG W. ADORNO E KARL MARX.....	34
--	-----------

Wilson Barbosa Alves

Francismara Neves de Oliveira

Capítulo III

EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA CRÍTICA.....	49
--	-----------

Raquel Francisca da Silveira

Eliane Cleide da Silva Czernisz

Capítulo IV

O PERFIL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O CURRÍCULO ESCOLAR: POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM A TEORIA CRÍTICA.....	59
---	-----------

Katiane Pereira Braga

Márcia Adriana de Faria Ribeiro

Silvânia Gomes da Costa

Capítulo V

EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E PENSAMENTO REFLEXIVO: ENTRE DEWEY E ADORNO.....	68
--	-----------

Niccolly Evannys Zifirino Lima

Capítulo VI

HANNAH ARENDT E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA.....	77
--	-----------

Tatiana de Freitas Silva

Marta Regina Furlan

Capítulo VII

A SUBJETIVIDADE DO SER E O RESPEITO DE SI: CONSTRUÇÕES DO RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR.....87

Angela da Silva

Capítulo VIII

EDUCAÇÃO CAMPONESA NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO.....93

Jorge Luis de Medeiros Bezerra

Rosaly Justiniano de Souza Rocha

Capítulo IX

CURRÍCULO E DIFERENÇA CULTURAL: ANÁLISE DAS CULTURAS INJUSTIÇADAS NO CURRÍCULO A PARTIR DAS TEORIAS CRÍTICA MARXISTAS.....106

Junior Peres de Araujo

Adriana Regina de Jesus Santos

Capítulo X

INTERSECÇÃO ENTRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY E O CURRÍCULO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....114

Katiane Pereira Braga

Marta Silene Ferreira Barros

Capítulo XI

AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL.....124

Francisca Mesquita Souza

Paula Mariza Zedu Alliprandini

Capítulo XII

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA NA PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET.....137

Maria Elisa Magalhães Albuquerque Souto Ribeiro

Francismara Neves de Oliveira

Capítulo XIII

UMA INTERSECÇÃO ENTRE O POSITIVISMO E A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS.....149

Rosaly Justiniano de Souza Rocha

Jorge Luis de Medeiros Bezerra

Capítulo XIV

ELABORAR O PASSADO PARA TRANSFORMAR O FUTURO: UMA QUESTÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....162

Denise Oliveira Gonçalves

Capítulo XV

A COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA E A EDUCAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIA: UMA TEORIA PARA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....172

Adriana de Oliveira Gomes Araújo

Dêmis Carlos Fonseca Gomes

Diene Eire de Mello

Capítulo XVI

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA LIBERTÁRIA E ENGAJADA DE PAULO FREIRE E BELL HOOKS.....181

Ana Paula Barbosa

Capítulo XVII

A PERTINÊNCIA DA TEORIA DA COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA COMO MARCO TEÓRICO PARA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO MAKER.....193

Guilherme Fonseca de Oliveira

Darcísio Natal Muraro

Capítulo XVIII

O PRAGMATISMO E A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO EM DEWEY.....200

Flávio Honorio da Silva

Leoni Maria Padilha Henning

Capítulo XIX

INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: MARCOS HISTÓRICOS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESAFIOS NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO.....215

Ana Carolina Nogueira Falcão

Capítulo XX

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E RELAÇÕES COM A TEORIA DA COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA.....225

Katiane Pereira dos Santos

Capítulo XXI

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: OBSOLETA OU NECESSÁRIA PARA O NOSSO TEMPO?.....239

Edgar de Campos Neto

Sandra Aparecida Pires Franco

Sobre os organizadores.....249

Sobre os autores.....250

Apresentação

Esta coletânea, “Teorias da Educação: humanização e resistência na formação de professores”, reúne um conjunto de textos que estão relacionados às contribuições teórico-metodológicas para a Educação, de modo geral e, especificamente, para a Formação de Professores no contexto da sociedade vigente. É fruto do trabalho desenvolvido com os estudantes de Doutorado na Disciplina Obrigatória intitulada de “Teorias da Educação” ministradas pelas Docentes Professora Doutora Adriana Regina de Jesus e Marta Regina Furlan e que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Dinter/Uel-IFTO.

Os capítulos da respectiva obra reúnem discussões sobre diversos teóricos que contribuíram e contribuem para a Educação e Formação de Professores. Assim, as contribuições podem ser reveladas pelos diversos pensadores da pedagogia, filosofia, sociologia e psicologia, tais como: Karl Marx, Theodor Ludwig W. Adorno, Hannah Arendt, Jean Piaget, John Dewey, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Bell Hooks, entre outros. De modo geral, os textos são produções científicas desenvolvidas numa perspectiva crítica-reflexiva que perpassam diversas áreas do conhecimento, linhas de pesquisa e formação.

No primeiro capítulo, **FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO FÍSICA: “ACHADOS” RECENTES À LUZ A TEORIA CRÍTICA**, Marcos Junior Graciano de Souza e Marta Regina Furlan discutem sobre a relação entre educação física, formação de professores e a Teoria Crítica de Sociedade a partir dos pensadores da Escola de Frankfurt e de intérpretes contemporâneos que desenvolvem estudos e pesquisas a partir desta base teórica. Por conseguinte, o objetivo do texto é refletir sobre a formação de professores de educação física, a partir dos achados recentes da Teoria Crítica. Para isso, buscou-se desenvolver um estudo analítico nas bases de pesquisa da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), nos anos últimos 10 anos e para busca foram utilizados como descritores “Theodor Adorno”, “Formação de professores” e “Educação Física”. Na primeira

parte, os autores apresentam uma contextualização da formação de professores de Educação Física e na segunda parte analisam as obras encontradas no banco de dados citado.

No segundo capítulo, **A DIALÉTICA DAS SUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO EM THEODOR LUDWIG W. ADORNO E KARL MARX**, os autores Wilson Barbosa Alves e Francismara Neves de Oliveira objetivam apresentar elementos dialéticos propositivos que colaboram para a reflexão do currículo na ideia de conhecimento e libertação, então é algo sob a perspectiva emancipatória fundamentado em uma pedagogia ontológica que preza pelo conceito de formação do ser pleno. O conceito de ser pleno, no presente texto, baseia-se em pressupostos teóricos em Marx (1818 - 1883), a despeito da concepção do ser humano em realização no contexto social, econômico e político, cuja hermenêutica leva à conclusão daquilo que se entende por emancipação. No decorrer do capítulo esse é o conceito que será explorado. Ainda, os autores afirmam que esta concepção de ser pleno não está desvinculado do materialismo histórico-dialético, mas agora, acrescida de outra concepção ontológica que notadamente parte de Theodor Adorno, de modo que ambas as proposições serão devidamente detalhadas ao longo do capítulo.

No terceiro capítulo, **EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA CRÍTICA**, as autoras Raquel Francisca da Silveira e Eliane Cleide da Silva Czernisz buscam compreender a importância e o poder transformador que subjaz a uma atividade intencional e planejada como a educação, tornando-se esse entendimento um imperativo para o fortalecimento de ações e práticas que resultem em emancipação e transformação social dos sujeitos envolvidos. A metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho constitui-se de pesquisa bibliográfica e traz as contribuições da Teoria Crítica para as reflexões que se pretende desenvolver. Ainda, as autoras elegem os pensadores frankfurtianos da Teoria Crítica com vistas à análise da Educação para a Emancipação num sentido amplo, e num sentido específico com foco no Ensino Médio.

No quarto capítulo, **O PERFIL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O CURRÍCULO ESCOLAR: POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM A TEORIA CRÍTICA**, Katiane Pereira Braga, Márcia Adriana de Faria Ribeiro e Silvânia Gomes da Costa apresentam, nesta perspectiva teórica, sobre o currículo escolar e a atividade docente inserida. No que se refere ao currículo é frequentemente considerado neutro com descrições simples em relação aos conteúdos e habilidades. Entretanto é preciso valorizá-lo como um instrumento poderoso que reflete e reproduz ideologias e relações de poder subjacentes à sociedade. Segundo as autoras do texto, é importante a realização de debates e críticas racionais à padronização e à tecnicidade desses documentos e seus impactos na formação de professores e estudantes, em suas diferentes etapas de ensino, no entanto, para uma compreensão aprofundada das limitações e intencionalidades dessas políticas curriculares, é valioso examiná-las sob a ótica da teoria crítica, especialmente por Theodor W. Adorno.

No quinto capítulo, **EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E PENSAMENTO REFLEXIVO: ENTRE DEWEY E ADORNO**, Niccolly Evannys Zifirino Lima e Darcísio Natal Muraro propõem um diálogo entre o conceito de experiência em Adorno, especificamente na obra *Educação e Emancipação*, e Dewey baseado nas obras *Experiência e Educação* e *Como Pensamos*. Apesar de os teóricos não seguirem a mesma linha epistemológica, ambos entendem o papel essencial que uma educação significativa conduz na transformação da sociedade, e principalmente as consequências, sejam positivas ou negativas que um processo educacional (não) elucidador pode causar em cada indivíduo. Assim, segundo os autores do capítulo, é necessário ter a compreensão que ao tratarmos de educação, não estamos nos referindo unicamente a um processo de escolarização regular, metódico e burocrático, onde os estudantes cumprem etapas e a eficiência do processo está na obtenção de índices dentro de uma média global. Em Dewey e Adorno, a educação transcende matrizes escolares, a medida que um processo educacional só seria realmente eficiente quando o sujeito tivesse uma emancipação via formação (Adorno) ou pensamento reflexivo (Dewey) a ponto de conseguir de forma autônoma a estabelecer conexões e

capacidade crítica, ainda que esse posicionamento seja contrário a preceitos já consagrados.

No sexto capítulo, **HANNAH ARENDT E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA**, Tatiana de Freitas Silva e Marta Regina Furlan objetivam refletir sobre as contribuições de Hannah Arendt para a educação da infância em contexto contemporâneo. De modo particular, buscam destacar a obra “Entre o passado e o futuro”, especificamente, com a discussão sobre a Crise de Autoridade tão discutida pela cientista política e filósofa contemporânea. A metodologia é um estudo teórico e bibliográfico a partir das contribuições de Hannah Arendt e de autores secundários que dialogam com a autora em relação à educação na infância. Considerando a infância como uma condição humana envolvida por fatores biológicos, históricos e sociais, pensá-la de maneira crítica e mais humanizadora torna-se o desafio deste estudo revelado no presente capítulo.

No sétimo capítulo, **A SUBJETIVIDADE DO SER E O RESPEITO DE SI: CONSTRUÇÕES DO RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR**, Angela da Silva objetiva perceber as significações das subjetividades raciais vivenciadas no cotidiano escolar. Para tanto, apoiou-se no conceito de conhecimento social à luz do referencial teórico da Epistemologia Genética, cotejada à discussão da pesquisa centrada no sujeito. Conclui-se o estudo afirmando que a relação de poder no espaço escolar tolhe a voz e a corporeidade das pessoas negras, negam nossa subjetividade, somos autorizados a estar, mas não a falar pelas nossas perspectivas, somos autorizados a estar, desde que seja com o olhar rebaixado, somos a outra, e não sujeito.

No oitavo capítulo, **EDUCAÇÃO CAMPONESA NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO**, Jorge Luis de Medeiros Bezerra e Rosaly Justiniano de Souza Rocha objetivam apresentar uma análise do materialismo histórico-dialético, proposta por Karl Marx, aplicada ao contexto das instituições de ensino voltada para educação do campo, a Escola Família Agrícola (EFA). Buscam investigar como a teoria marxista pode oferecer uma compreensão mais profunda sobre a educação do campo, abordando as

especificidades e os desafios dessa modalidade educativa. Para enriquecer esta análise, exploram o contexto de vida de Marx, suas principais influências intelectuais e, especialmente, a parceria e o diálogo teórico com Friedrich Engels, além da influência da dialética de Hegel. Com isso, conectam as bases teóricas marxistas à prática educacional camponesa, promovendo uma reflexão crítica sobre o papel transformador da educação camponesa.

No novo capítulo, **CURRÍCULO E DIFERENÇA CULTURAL: ANÁLISE DAS CULTURAS INJUSTIÇADAS NO CURRÍCULO A PARTIR DAS TEORIAS CRÍTICA MARXISTAS**, Junior Peres de Araujo e Adriana Regina de Jesus Santos buscam compreender como o currículo promove o apagamento das diferenças culturais numa perspectiva de formação que reflete os interesses da cultura dominante, a partir da concepção crítica materialista do currículo. O estudo aportou-se na revisão de bibliografias sobre o currículo e os estudos culturais em educação sob o viés marxista, sobretudo numa abordagem qualitativa das concepções teóricas crítica de Raymond Williams (1997), Silva; Apple e Giroux (2022), Miguel Arroyo (2013) e Jurjo Santomé (1995), que potencializam debates acerca do currículo como campo de poder e de reprodução cultural. Conclui-se o estudo ressaltando que para promover uma verdadeira justiça curricular, o currículo precisa ser reimaginado como um espaço de emancipação e resistência, onde as diferenças culturais sejam valorizadas em uma perspectiva crítica e transformadora.

No décimo capítulo, **INTERSECÇÃO ENTRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY E O CURRÍCULO EDUCACIONAL BRASILEIRO**, Katiane Pereira Braga e Marta Silene Ferreira Barros procuram analisar a intersecção entre a Teoria Histórico-Cultural e o currículo educacional brasileiro, tendo como parâmetro dos estudos de Vygotsky. Ao final do estudo constatou-se que a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky se apresenta como um elemento indispensável na compreensão e no aperfeiçoamento do processo educativo no Brasil, especialmente quando se considera a BNCC. Isso posto, a Teoria Histórico-Cultural, por interceder pelo potencial transformador da educação,

estimula a construção de um sistema educacional que não apenas ofereça conteúdos, mas que também forme cidadãos críticos e criativos.

No décimo primeiro capítulo, **AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL**, as autoras Francisca Mesquita Souza e Paula Mariza Zedu Alliprandini apresentam as contribuições da Teoria Social Cognitiva (TSC), de Albert Bandura, para o contexto educacional. Essa teoria tem se destacado especialmente na educação, por meio da abordagem de diversos construtos envolvidos no processo de aprendizagem. Conclui-se o artigo destacando que a Teoria Social Cognitiva (TSC) pode contribuir com discussões sobre o funcionamento cognitivo e a aprendizagem dos estudantes ao compreendê-lo como um ser agente do seu processo educativo. Com ela é possível dialogar sobre as condições reais em que o estudante aprende, assim como compreender as variáveis envolvidas nesse processo, como os fatores individuais, comportamentais e ambientais, ou seja, considerando o estudante em uma relação triádica, em que o indivíduo pode assumir um papel ativo e exercer mais controle sobre sua vida, inclusive sobre seu processo de aprendizagem, ao tornar-se autorregulado melhorando seu processo de aprendizagem e desempenho.

No décimo segundo capítulo, **AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA NA PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET**, Maria Elisa Magalhães Albuquerque Souto Ribeiro e Francismara Neves de Oliveira consideram que a aprendizagem pode ser compreendida sob diversas perspectivas, dentre elas, a filosófica, a pedagógica e a psicológica, a epistemológica. Diante disso, objetivam abordar a aprendizagem sob o enfoque da Epistemologia Genética de Jean Piaget, o qual enfatizou que, apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis. Desenvolvem, de modo metodológico, uma revisão de literatura narrativa, a qual descrevem e discutem o assunto, sob o ponto de vista teórico a partir de Jean Piaget. O estudo foi dividido em temas que serão abordados na seguinte sequência: Desenvolvimento e Aprendizagem à Luz

da Epistemologia Genética; Afetividade, Cognição e Aprendizagem; Desenvolvimento e Aprendizagem: Implicações para a Prática Educacional.

No décimo terceiro capítulo, **UMA INTERSECÇÃO ENTRE O POSITIVISMO E A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS**, Rosaly Justiniano de Souza Rocha e Jorge Luis de Medeiros Bezerra objetivam investigar a intersecção entre o positivismo e a história das instituições educativas, utilizando-se de uma abordagem teórica. Apresentam como principal procedimento metodológico, a análise bibliográfica. Segundo os autores, o positivismo, enquanto uma corrente teórica, exerceu influência em diversas áreas do conhecimento, incluindo a educação. Suas ideias influenciaram as práticas nas instituições educacionais, instigando uma visão científica e racional da educação. Dessa forma, este estudo explora as relações existentes entre o positivismo e as instituições educacionais.

No décimo quarto capítulo, **ELABORAR O PASSADO PARA TRANSFORMAR O FUTURO: UMA QUESTÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**, Denise Oliveira Gonçalves objetiva refletir sobre a questão pedagógica e formativa a partir das contribuições teóricas de Theodor Adorno, filósofo da Escola de Frankfurt e, responsável pelo desenvolvimento de reflexões acerca da função da educação no contexto do pós-II Guerra Mundial. O texto também busca estabelecer um diálogo com autores mais atuais que se dedicam a pensar as responsabilidades éticas do ensino de História, como Bodo von Borries e Jörn Rüsen. Adorno, em seus escritos sublinha a importância de não negligenciar e enfrentar a abordagem das tragédias e das barbáries já ocorridas, com a finalidade principal de evitar que a falta de domínio sobre o passado permita a repetição de horrores históricos que, segundo ele, é a barbárie. Bodo von Borries, historiador social alemão, por sua vez, enfatiza a relevância do conceito de “história difícil”, que se refere aos eventos históricos traumáticos que desafiam a memória coletiva e colocam em movimento paixões e ressentimentos.

No décimo quinto capítulo, **A COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA E A EDUCAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIA: UMA TEORIA PARA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-**

CULTURAL, Adriana de Oliveira Gomes Araújo, Dêmis Carlos Fonseca Gomes e Diene Eire de Mello, investigam as confluências entre a educação mediada por tecnologia no Brasil e a cognição distribuída, fundamentando-se na teoria histórico-cultural. Conclui-se o estudo afirmando que o alinhamento entre as teorias propostas e as práticas educacionais contribuem para uma formação mais inclusiva e crítica, mais social e participativa, tendo relevância frente às demandas contemporâneas.

No décimo sexto capítulo, **A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA LIBERTÁRIA E ENGAJADA DE PAULO FREIRE E BELL HOOKS**, Ana Paula Barbosa apresenta uma reflexão sobre as propostas metodológicas: pedagógica, crítica, ética, amorosa e libertária de Paulo Freire (1921-1997) e Bell Hooks (1952-2021) que ambos em suas práticas didáticas em sala de aula lutam contra uma educação bancária, hegemônica, machista, racista e sexista que visa a formação dos estudantes para o mercado de trabalho. Retirando dos educandos a liberdade e autonomia de desenvolver um saber crítico e engajado, que questionam o sistema excludente que estamos inseridos. Para a autora, Paulo Freire (1921-1997) e Bell Hooks (1952-2021), apresentam elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana, deixando-nos um legado e exemplo de luta contra as formas de opressão e discriminação que ferem a dignidade humana, propondo uma educação ética, crítica e libertadora.

No décimo sétimo capítulo, **A PERTINÊNCIA DA TEORIA DA COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA COMO MARCO TEÓRICO PARA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO MAKER**, Guilherme Fonseca de Oliveira e Darcísio Natal Muraro refletem sobre a Teoria da Cognição Distribuída (TCD) ampliam a compreensão da cognição ao argumentar que os processos cognitivos não estão confinados à mente individual, mas são distribuídos entre indivíduos, artefatos e o ambiente. Segundo os autores, a partir dos estudos realizados, no campo educacional, a TCD oferece uma nova perspectiva ao enfatizar que o aprendizado ocorre através das interações sociais e tecnológicas, tornando-se especialmente relevante no contexto da educação *maker*. O movimento *maker*, que valoriza a

prática colaborativa e o uso de tecnologias, reflete os princípios da cognição distribuída, pois o conhecimento é construído coletivamente por meio da interação entre estudantes, ferramentas e o ambiente.

No décimo oitavo capítulo, **O PRAGMATISMO E A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO EM DEWEY**, Flávio Honorio da Silva e Leoni Maria Padilha Henning abordam o trabalho de investigação sobre a filosofia de John Dewey que está pautada em virtude da influência não somente da concepção de educação para o filósofo, mas, sobretudo, pela importância que a linguagem em conjunto com a experiência, no sentido de oferecer a melhor formação e aprimoramento do indivíduo na consolidação da vida em uma sociedade democrática. Frente a estas questões, o texto busca compreender as raízes teóricas, com o intuito de entender as observações de Dewey referentes à estrutura educacional e, consequentemente, suas propostas para um incentivo e assimilação de uma educação progressiva.

No décimo nono capítulo, **INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: MARCOS HISTÓRICOS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESAFIOS NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO**, Ana Carolina Nogueira Falcão busca analisar a inclusão de estudantes com deficiência nas instituições públicas de ensino, destacando o arcabouço histórico da educação especial e a importância do cumprimento das leis de inclusão. Conclui-se o texto afirmando que alinhar legislações inclusivas com práticas pedagógicas transformadoras, é possível consolidar uma educação que não apenas acolha, mas valorize as diferenças, promovendo o sucesso acadêmico e social dos estudantes com deficiência. Entendemos que a dialética desempenha um papel central nos âmbitos acadêmico, científico e social, reverberando nas políticas de inclusão das pessoas com deficiência e contribuindo para uma prática educacional mais justa e equitativa a partir de suas experiências no ambiente escolar.

No vigésimo capítulo, **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E RELAÇÕES COM A TEORIA DA COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA**, Katiane Pereira dos Santos tem como objetivo perceber a importante contribuição de Vygotsky

(1997), para a educação, principalmente no que tange ao processo de ensino da pessoa com deficiência. Ressaltamos que os assuntos tratados neste trabalho não esgotam as possibilidades de desenvolvimento e caminhos possíveis para o tratamento do problema e/ou assuntos aqui evocados, uma vez que acreditamos que há muito mais a ser aprofundado, desmistificado e desenvolvido para que possamos ter o processo de inclusão mais próximo ao ideal em nossas escolas.

No vigésimo primeiro capítulo, intitulado **A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: OBSOLETA OU NECESSÁRIA PARA O NOSSO TEMPO?**, os autores Edgar de Campos Neto e Sandra Aparecida Pires Franco discutem a respeito da atualidade e pertinência da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano. A abordagem destaca como essa teoria, formulada por Vygotsky e seus colaboradores, continua oferecendo importantes contribuições para a educação, especialmente ao considerar o papel da interação social, da linguagem e do contexto cultural na formação do sujeito. A discussão proposta pelos autores convida à reflexão sobre a necessidade de ressignificar conceitos fundamentais da teoria, articulando-os aos desafios contemporâneos da educação.

As discussões dos respectivos capítulos revelam olhares formativos interdisciplinares e, de certa forma, instigam-nos a (re) pensar a educação e a formação de professores em tempos contemporâneos.

Boa leitura!

Professora Doutora Adriana Regina de Jesus
Professora Doutora Marta Regina Furlan
Doutorando Luiz Gustavo Tiroli

Universidade Estadual de Londrina

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO FÍSICA: “ACHADOS” RECENTES À LUZ A TEORIA CRÍTICA

Marcos Junio Graciano de Souza

Marta Regina Furlan

Introdução

A discussão deste capítulo é expressão da atividade realizada na Disciplina de Teorias da Educação no Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação - Dinter/PPEdu da Universidade Estadual de Londrina em parceria com o Instituto Federal de Educação Tecnológica de Palmas, Tocantins. Ainda, relaciona-se aos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica - GEPEITC CNPq/UEL e dos estudos de doutoramento em educação na UEL.

O objeto de discussão faz relação entre educação física, formação de professores e a Teoria Crítica de Sociedade a partir dos pensadores da Escola de Frankfurt e de intérpretes contemporâneos que desenvolver estudos e pesquisas a partir desta base teórica. Por conseguinte, o objetivo do texto é refletir sobre a formação de professores de educação física, a partir da Teoria Crítica.

Antes de adentrar na reflexão propriamente dita sobre o objetivo do texto, é salutar pensar a educação como lugar de amplos debates políticos e ideológicos e, seus desdobramentos interferem diretamente na vida da população em geral, sem distinção de classe ou condição humana. Nesse sentido, a escola enquanto espaço formativo, possui princípios claros para formação do sujeito e, assim, apoiando nas obras de Adorno (1995) deve ser especificamente um lugar para oferecer momentos para o desenvolvimento da opinião, da troca de papéis, da autonomia, da reflexão, ou seja, que a escola seja espaço de esclarecimento e da crítica imanente.

A partir dos princípios educacionais pautados nas bases da Teoria Crítica, é fundamental a constituição de espaços formativos para a cidadania, criticidade e reflexão diante aos ditames da sociedade capitalista e de todos os artefatos no campo da educação e formação humana. Com base nisso, há a necessidade de uma formação docente contínua e enraizada por fundamentos sólidos e dialéticos no sentido de permitir, por meio da experiência do pensar crítico, possibilidades para uma formação dos estudantes com mais dignidade e humanização.

Em contraposição, ao pensar sobre a formação de professores de modo geral e, particularmente, dos que atuam na área da Educação Física, é perceptível que há um certo esvaziamento na formação inicial em relação as questões de primeira ordem, ou seja, a formação humana e de novos conhecimentos se vê capturada pela formação para a instrumentalização da razão e para a utilidade produzida e divulgada pela Indústria Cultural e pela Lógica do Consumo, tão veemente criticada por Adorno em suas obras.

Por conseguinte, Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2008, p. 48) advertem:

Mesmo diante de todos os avanços técnicos, produtos engendrados pela divisão social do trabalho cada vez mais complexa, fica presente a sensação de que algo está errado. Essa sensação se recrudesce quando observamos a nítida relação entre o desenvolvimento das forças produtivas e a devastação irrefreável das naturezas interna e externa.

Em razão de uma necessidade produtiva que tem se enraizado no processo educacional, dando espaço aos processos de formação de uma “mercadoria” que é o trabalho humano, por meio de um sujeito competitivo, empreendedor e obediente. No caso, a educação física como um componente obrigatório no currículo da Educação Básica (Brasil, 1996), na mesma medida que outras áreas do conhecimento, precisa estar alinhada na busca do esclarecimento pelos estudantes. Entretanto, percebe-se que ela historicamente foi permeada por interesses de grupos que buscavam na formação a

performance estética do corpo, ou seja, uma formação para uma utilidade e, por que não afirmar, uma forma de “disciplinar” o sujeito.

Pela lógica da instrumentalização da razão e dos fetiches da técnica e da Indústria Cultural, verifica-se a ausência dos conhecimentos pedagógicos potencializadores de uma formação para o esclarecimento (para além da utilidade) e, diante disso, a Educação Física enquanto lugar formativo, se volta “ao custo-benefício para todas as atividades sociais” (Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira, 2008, p. 47). Os resultados históricos que se estendem até a contemporaneidade são nítidos: a exclusão de sujeitos entendidos como menos capacitados e apresentação de conteúdos focados no fortalecimento do corpo, visando o objetivo esportivo e a competição por premiações em todas as esferas sociais, econômicas, culturais e midiáticas, disciplinando o sujeito para essa realidade.

Apesar de todo esforço dispensado dos movimentos renovadores da educação até os dias atuais, o professor de educação física ainda tem sido formado para atender demandas de mercado, na busca de métodos, propostas, modelos sobre “como fazer” e pouco sobre o “pensar sobre o fazer”. É possível que os “tabus do magistério” (Adorno, 2012), os desmontes da educação brasileira e da pesquisa nos últimos governos, estejam contribuindo para a continuidade de um ideal que parece não ter fim.

Esta formação inicial desajustada em relação aos interesses da instituição escolar provoca um estado de menoridade nos professores que atuam, especialmente, na Educação Básica e é inconcebível pensar a formação docente em educação física distante de uma proposta dialética que existe entre o indivíduo, a sociedade, o ensino e a reflexão. O que se percebe é que não há uma intenção de transformação desta dura realidade, pois, como nos mostra Adorno (2012, p. 47):

É da imaturidade dos dominados que se nutre a hipermaturidade da sociedade. Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica, para cujo manejo o

corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz.

A questão é que mesmo com o que foi produzido, alcançado, transformado nos últimos 40 anos, não conseguimos notar de maneira substancial, mudanças que esperavam os movimentos renovadores. Seria por falta de esclarecimento por parte da universidade, com o papel do formador? Seria falta de esclarecimento por parte dos sujeitos que buscam uma formação rasa para uma atuação pouco reflexiva e emancipada? Neste ínterim de perguntas a grande preocupação possivelmente vai além do professor em formação – apesar que este também nos preocupa, devido a importância que tem no processo educacional – mas principalmente naqueles que serão servidos da maturidade ou imaturidade didática e pedagógica deste.

A partir disso, a metodologia é um estudo teórico e bibliográfico a partir das contribuições dos pensadores da Teoria Crítica e, ainda, um breve estudo com base nos achados sobre a relação entre educação física, formação de professores e a Teoria Crítica. Para isso, buscou-se desenvolver um estudo analítico nas bases de pesquisa da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), nos anos últimos 10 anos e para busca foram utilizados como descritores “Theodor Adorno”, “Formação de professores” e “Educação Física”. Na primeira parte será apresentada uma contextualização da formação de professores de Educação Física e na segunda parte as análises das obras encontradas no banco de dados citado.

Formação de Professores de Educação Física: contextualização

Para que haja a compreensão sobre as necessidades de pensar a formação de professores de educação física, faz-se necessário retornar a história e perceber que a construção deste projeto, no âmbito escolar, ocorreu de forma paralela às Leis e Resoluções Nacionais para a Educação, apesar de ter tido um percurso próprio sob as influências médicas e militares e tendo como expoente o fenômeno esporte.

Uma prática pedagógica “surge de necessidades sociais concretas” (Soares et al. 1992, p. 50) e a educação física tem seu início como uma proposta de auxiliar na qualidade de vida das pessoas, atuando nos assuntos relacionados à formação de hábitos de higiene e na eugenia da raça (Pereira, 2014). Isso porque ao final do século XVIII e início do século XIX surge uma necessidade, pois, uma nova ordem social estava posta com a abolição da escravidão e o processo de industrialização que se iniciava no país. Para a manutenção desta organização e para a consolidação de uma nova sociedade - a sociedade capitalista -, o exercício físico, estruturado nos métodos ginásticos europeus, tornou-se um instrumento poderoso nas mãos da classe dominante, conhecida como a burguesia. Assim, os corpos fortes, sadios e dóceis passaram a ser riquezas a ser explorada dos miseráveis trabalhadores, que vendiam sua força física, pois esta era a única “mercadoria” a ser oferecida, principalmente, no sentido de “desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos” (Soares, 1992 p. 51-52). Para Soares (1992) esse propósito era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional, e uma das razões para sua existência.

Com esta necessidade, a Educação Física, no contexto educacional surge como uma mera atividade, devido ao seu caráter exclusivamente pragmatista. Sua legitimidade ganhou força nas reformas e leis que acompanharam o processo de docilidade do corpo. Em 1854, a Reforma Couto Ferraz estabeleceu que a Educação Física, por meio da ginástica, seria uma prática obrigatória (Brasil, 1999). A reforma Leôncio de Carvalho de 1879, além de defender a inclusão da ginástica nas escolas, equiparava os professores de Educação Física aos demais docentes da escola (Menezes, 2021). As leis de Diretrizes e Bases da Educação promulgadas em 1961, manteve a obrigatoriedade da Educação Física no ensino primário e médio (Brasil, 1999 PCNS).

Com as mesmas bases tecnicistas que estavam presentes nos movimentos higienistas e militaristas, um terceiro momento da história dessa área - movimento esportivista - esteve atrelado aos interesses de uma classe

dominante, pois, o esporte na “educação corporal” apresenta elementos interessantes para domesticação deste corpo, devido aos seus aspectos biológicos como resistência, força, bem como os comportamentais, ou seja, respeito as regras e as normas de competição (Bracht, 1999).

Assim, o esporte passou a ser a forma exclusiva de “fazer” educação física na escola, que se iniciou com o Método Desportivo generalizado, onde o intuito deste fenômeno neste momento não seria apenas o de preparar corpos para o trabalho ou para guerra, mas de realizar uma espécie de propaganda de um regime totalitarista, entendendo que os bons resultados do esporte, seria mais um álibi para o retrocesso político que se passava.

Como qualquer outro componente curricular o docente carece de formação adequada para atender a finalidade da escola que é a formação integral do indivíduo, entretanto, existia uma exclusividade na visão biológica nas práticas dessa área, e ao no lugar de um professor a Educação Física por anos foi ministrada e entregue aos interesses das classes médicas, militares e de esportistas. Consequentemente, essa área de conhecimento foi utilizada para atender as necessidades concretas das classes dominantes em diferentes momentos históricos em nosso país e que tinham como discurso o progresso técnico, mas ao refletir em Adorno (1995) tal progresso da qual a educação física se prestava a contribuir ocorreu de maneira diferente de seus propósitos educacionais, ou seja, refletiu de maneira embrutecida no que tange ao projeto formativo democrático da área. Sobre isso, Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2008, p. 51) afirmam: “[...] a humanidade cada vez mais esclarecida é forçada a regredir a estágios mais primitivos”.

Nos diferentes momentos e nos variados interesses com o “corpo escolarizado” tido como “alvo de estratégia de controle” (Bombassaro e Vaz, 2009, p. 113), a formação de docentes de educação física esteve comprometida com um modelo que:

Em outros termos, buscava-se a internalização de determinados princípios, tais como: identidade, assentada sobre o civismo e a idéia de cultura nacional; laboriosidade, a partir da íntima sintonia

entre cultura e mundo do trabalho (indústria); religiosidade, concebida como princípio mobilizador da fé e da devoção às causas; racionalidade, nos termos de ações dirigidas a fins; e sanidade, concebida como asseio e controle do corpo (Vieira, 2004, p. 6).

Desse modo, é fundamental considerar que nesta breve contextualização histórica a formação e atuação de professores de Educação Física no Brasil esteve marcada por entendimentos e disputas objetivadas por um caráter prático (Silva et al., 2009), e fica claro o perfil e as intenções, em cada momento histórico, do profissional que se esperava ser formado. Em Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira, (2008, p.51) esse perfil de formação sempre estava entregue aos ditames da sociedade capitalista e instrumental, ou seja, “os impulsos dos indivíduos encontram-se longe da satisfação de suas necessidades, que são cotidianamente subordinadas aos anseios do consumo”. Nesse sentido, “o progresso baseado na reprodução da barbárie, incrivelmente é potencializado com a ascensão técnica”, ou seja, o progresso (Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira, 2008, p. 52).

No entanto, este cenário havia de se alterar em meados dos anos 80, ao menos no discurso, devido ao novo cenário político, social e cultural em um país que caminhava para um processo de redemocratização. A Educação Física, entretanto, ainda se tornava refém de “necessidades” de educar o corpo, que agora precisam atender às demandas dos novos postos de trabalho deixados pelo processo de esportivização (treinadores, preparadores físicos, diretores esportivos) além da ascensão no universo fitness (Cruz et al., 2019).

Estes novos espaços de atuação do profissional, fora dos muros da escola, trouxe para área novas chances de repensar a formação do professor de Educação Física, ao passo que parte da comunidade acadêmica compreende que as formações que atendiam aos interesses anteriores, não seriam coerentes com o perfil profissional que espera-se formar, ao passo que as produções científicas apontavam que os cursos de formação ainda valorizavam uma formação tecnicista em oposição a uma formação pedagógica, humana (Betti, 1996), e consequentemente esclarecida.

Neste sentido, a área passava por uma forte “queda de braço”, pois, ao mesmo tempo que se via a fomentar debates que elucidavam para uma formação humanista, contrapondo ao paradigma da aptidão física, por outro lado se deleitava aos interesses do capital com o novo mercado em ascensão.

Havia, portanto, uma contradição entre o movimento teórico da Educação Física brasileira dos anos 1980 e o movimento das forças produtivas que consubstanciavam uma nova realidade no mundo do trabalho. Em outras palavras, enquanto no debate teórico se desenvolviam novas perspectivas para a Educação Física a partir de críticas ao paradigma da aptidão física, simultaneamente, crescia a demanda por uma força de trabalho vinculada ao paradigma da aptidão física e ao perfil do trabalhador de novo tipo a ser forjado, principalmente, para trabalhar no segmento fitness. (Furtado, 2018, p.116).

Com isso, exigia-se a formação de um novo profissional e coube a alguns cursos de licenciatura em educação física o trabalho de difundir a proposta de afastamento dos paradigmas da aptidão física em detrimento de uma formação sociopolítica, humanista, com decoro com as ações didático metodológicas e com coerência nas abordagens pedagógicas e epistemológicas (Pereira, 2014).

Com o passar dos anos e o efervescer das disputas pelo campo, novas diretrizes surgiram na formação profissional, ocorre a divisão da área entre bacharel e licenciatura formação está que é o objeto deste estudo -, ocorre a regulamentação da profissão educação física, o que traz novos olhares a formação dos futuros trabalhadores da Educação física.

Ao final de todo este processo o que se espera é a formação inicial ou continuada em educação física, esteja alinhada aos princípios democráticos e republicanos, que a pesquisa seja um elemento presente na vida cotidiana desses profissionais, e que em suas formações possam se buscar seu processo de esclarecimento para que auxiliem outros para a emancipação humana, que somente serão alcançados se houver um projeto de formação, construção e consolidação de base teórica, política e cultural dos professores.

Achados à Luz da Teoria Crítica: A formação regida pela Indústria Cultural

A partir da proposta de iniciar o olhar para o campo científico sobre as produções dos últimos 10 anos, utilizamos os descritores: “Theodor Adorno”, “Formação de professores” e “Educação Física” para tal pesquisa na Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD). A partir desse levantamento, os “achados” foram 5 (cinco) estudos encontrados sendo que, destes apenas 3 (três) se enquadraram no escopo deste estudo, visto que a discussão dos textos desentoeava com a formação de professores de Educação Física. Os três textos, conforme exposição na tabela 1, estão diretamente relacionados ao objeto deste estudo, sendo duas teses e uma dissertação.

Tabela 1: Teses e Dissertação sobre Formação de Professores e Educação Física

nº	Ano	Curso	Linha de Pesquisa	Tema	Objeto	Problemas
01	2017	Doutorado em educação	Cultura e Processos Educativos	Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores de educação física: reflexões a partir do estágio supervisionad o curricular obrigatório	Concepções teóricas e epistemológicas na formação de professores de educação física	Qual tipo de racionalidade tem subsidiado as concepções de formação de professores e de estágio supervisionado curricular obrigatório em educação física?
02	2019	Mestrado em Educação	Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas.	Formar para ensinar e pesquisar: Perspectivas para a relação entre ensino e pesquisa na formação de professores de Educação Física.	A relação entre o ensino e a pesquisa na formação de professores de Educação Física.	Quais as perspectivas que podemos apontar para uma imbricação formativa entre ensino e pesquisa na formação de professores de Educação Física?

03	2020	Doutorado em Educação	Políticas, Educação, Formação e Sociedade.	Formação de professores e educação inclusiva: quais as experiências do curso de licenciatura em educação física da universidade federal fluminense?	Formação do professor de Educação Física no combate à violência como prioridade frente à possibilidade de tornar a educação democrática.	Para que a formação do professor assume prioridade face à urgência de se enfrentar a violência e a manifestação do preconceito na escola?
----	------	-----------------------	--	---	--	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

As discussões dos textos a serem analisados, de modo geral, estão relacionados à formação de professores de Educação Física, mas não necessariamente articulam-se ou utilizam em seus argumentos os fundamentos da Teoria Crítica de Sociedade. Desse modo, a tese de Doutorado intitulada de “Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores de educação física: reflexões a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório” traz reflexões sobre o papel do estágio supervisionado obrigatório na formação inicial do professor de educação física, de forma que este seja um espaço de relação dialética entre teoria e prática. Ao realizar o contato com a escola, o professor em formação tem a oportunidade de relacionar o que se estuda na academia no seu agir docente. Entretanto, conclui que há um distanciamento entre nesta relação, pois, as propostas de intervenção nos estágios supervisionados são construídas na intenção de desconstruir com as relações dessa área de conhecimento com a racionalidade puramente técnica, mas utilizam-se de bases teóricas pragmatistas, fomentando uma contradição epistemológica que dificultam o rompimento da racionalidade técnica que sustentam para criticar os métodos tradicionais.

A educação Física equivocadamente vinculada a uma proposta pedagógica com supervalorização da prática, fez em certo momento e ainda faz com que a área dentro dos muros da escola padeça com um certo preconceito em relação aos demais componentes, devido a sua relação pragmatista sem caráter intelectual (Brasil, 1999). Esse afastamento ou “aversão à teoria” (Adorno,

1995), a semiformação e a valorização do pragmatismo, está vinculada a uma face instrumental da razão, que é fomentada e festejada pela sociedade capitalista, que apesar de discorrer com o discurso da emancipação, subsidia a aparelhagem econômica que também na educação um organismo para manutenção de enganação das massas.

Para Adorno (1995, p. 211), a

aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscrição pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto [...] tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis.

Pensar que essa situação ocorre no espaço de formação dos estágios supervisionados se torna um tanto problemático, pois, a teoria no campo educacional deve se configurar com um espaço libertário para o agir docente, buscando se afastar das estruturas estáticas, com fim na técnica, para a formação de professores que atuarão nos ambientes formais de ensino. Vale ressaltar que a relação entre a teoria e a práxis educativa não é entendida como uma unidade imediata, pois, caso isso aconteça a teoria “expulsa do seu campo de reflexão as condicionantes históricas do seu próprio método” (Nobre, 2013, p. 44).

Neste sentido, “pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis” (Adorno, 1995, p. 204). e uma das tarefas da teoria crítica é subsidiar um espaço de reflexão, o que deve ocorrer na formação de professores, entre eles e sobretudo o de Educação Física, devido seu histórico pragmatista, a fim de superar a instrumentalização da razão na sociedade moderna.

Em se tratando da dissertação de Mestrado em Educação que discute sobre “Formar para ensinar e pesquisar: Perspectivas para a relação entre ensino e pesquisa na formação de professores de Educação Física” objetiva apresentar considerações sobre a pesquisa científica como um ponto importante na formação do professor, concluindo que na Educação Física a semiformação histórica e atual da área, atrasou sua produção intelectual e se faz necessário que a academia prepare profissionais, professores-pesquisadores que possam

superar conhecimento capaz de superar as lógicas do capital na escola, pois, conduzidos por uma semiformação, formarão outros de forma muito restrita.

Claramente a intenção em ter na figura do professor um pesquisador não se traduz nesta leitura um publicador a qualquer custo, em revistas predatórias estudos que venham a alargar os currículos. Isso seria fragilizar o potencial da pesquisa na função social docente na escola, ou seria mais uma semiformação a ser acrescida neste processo que tolhe a criticidade, pois, a publicação dos trabalhos precisa ser entendida como uma consequência do esforço cotidiano, de uma formação cultural sólida e de um compromisso social.

Dito isso, vale ressaltar que como nos apresenta Vaz (2008, p. 84) que “a pesquisa é um eixo para a formação de professores. Cada educador deve ser um pesquisador de sua prática pedagógica, precisa ter o olhar afiado pela dimensão investigativa ou imitará durante toda a vida as vivências escolares ou as aulas “práticas” da licenciatura”. Essa reprodução das experiências da academia no cotidiano escolar é muito comum na Educação Física escolar, entretanto, quando a formação inicial percorre caminhos da semiformação, como já fora dito neste estudo, os resultados são desastrosos do ponto de vista da busca pelo esclarecimento.

Petry & Vaz (2017, p. 13) apresentam que Adorno

mostra sua preocupação em relação à necessidade de o professor realizar suas pesquisas, uma vez que é a partir delas que novas ideias, conceitos ou interpretações podem surgir. Também para que o ensino não seja reduzido à reprodução de conhecimentos, seria preciso que as aulas consistissem em uma atividade reflexiva por parte do professor, assim como dos alunos que a acompanhassem, a qual, por sua vez, exige profundidade no tratamento das questões.

Assim, verificamos com o agir docente exige o espaço de reflexão, que muitas vezes é tomado pelas ideias alienantes do próprio mundo do trabalho do professor, suas más condições, as cobranças por resultados e a semiformação inicial que não qualifica o professor para essas ações no campo.

O trabalho de tese de doutorado em educação intitulado de “Formação de professores e educação inclusiva: quais as experiências do curso de licenciatura em educação física da universidade federal fluminense?” toma como ponto central de reflexão a formação do professor de educação física a barbárie (termo utilizado por Adorno) é toda manifestação de violência, que manifeste atitudes degradantes aos seres vivos), sobretudo na valorização da competição na formação inicial de professores que possivelmente refletem no agir desses profissionais na escola.

A educação física no âmbito escolar tem uma relação com práticas hegemônicas da sociedade, entre as que se destacam, a competição. O fato é que a forma como a competição foi fomentada na escola, principalmente, como critérios para seleção dos mais aptos, os mais fortes, se ligam fortemente aos ideais da sociedade capitalista. Ou seja, a reprodução da competição da escola desumaniza o sujeito. Para Caniato & Rodrigues (2012, p.24) “a competição, dessa forma, caminha no sentido oposto à real necessidade humana, uma vez que impossibilita relações de acolhimento, indo na contramão daquilo que fortifica o homem e o caracteriza enquanto humano: a necessidade do outro”.

Podemos entender que a competição na escola, é uma das barbáries cometidas dentro da escola e nas aulas, projetos e programas da educação física. Sem a formatação adequada a competição no âmbito escolar será “possível, quando muito, educar esportistas, mas não pessoas desbarbarizadas” (Adorno, 2003, apud Bassani & Vaz, 2012, p. 664). Assim, torna-se inconcebível pensar uma formação dos professores que entenda a competição na escola como natural, ao passo que a forma como ela é sugerida torna-se uma “falsa experiência Social”. O que se espera, portanto, é que a escola, bem como a educação física contraponha-se, sem negar, a competição exacerbada, pois, para pensar, de fato, em uma formação humanista “superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (Adorno, 2012, p. 156).

Todos os pontos levantados para análise são fundamentais, para se pensar a formação de professores de educação física, com base na teoria crítica

que busca neste processo de formação, fornecer elementos que auxiliem os futuros professores na busca pelo esclarecimento.

Considerações finais

Neste primeiro espaço de encontro com o estado do conhecimento da formação de professores em Educação Física, possibilitou apreender pontos importantes a serem discutidos e outros que incansavelmente insistem em resistir ao bom processo de formação de professores nesta área. Um ponto que chama a atenção é no campo científico que trata da formação de professores em Educação Física as contribuições teóricas da teoria crítica da escola de Frankfurt serem pouco utilizadas, mesmo verificando nas poucas obras que os efeitos da semiformação e da indústria cultural assolam fortemente a área.

Os achados nas produções analisadas demonstram que a Educação Física, no que tange a formação de professores ainda está presa em pontos que durante a sua história fez com que essa área do conhecimento tivesse atrasos em sua produção científica, na sua importância dentro do universo escolar percebida por todos os agentes, além de estabelecer uma atuação com vistas a esclarecer os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, por meio dos elementos da cultura corporal de movimento.

Por fim, este primeiro movimento já coloca em aproximação com a base epistemológica e com o objeto de estudo, além de possibilitar a construção de um arcabouço teórico que auxilie no trabalho docente e na construção de propostas que contribuam com a melhoria do ensino em Educação Física.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, T.W. Observações sobre o pensamento filosófico. In: ADORNO, T.W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 15-25.

BASSANI, J. J., & Vaz, A. F. Sobre a cisão entre sujeito e objeto, segundo Theodor W. Adorno: questões para a educação do corpo. **Educação e Filosofia**, 2012, p. 641-669.

BOMBASSARO, Ticiane; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre a formação de professores para a disciplina Educação Física em Santa Catarina (1937-1945): ciência, controle e ludicidade na educação dos corpos. **Educar em Revista**, p. 111-128, 2009.

BRAHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

Caniato, A. M. P., & Rodrigues, S. M. (2012). A construção psicossocial da competição: o engano na cumplicidade de uma falsa vida. **Psicologia & Sociedade**, 24(1), 23-35.

DAVID, N. A. N. **Novos ordenamentos legais e a formação de professores de educação física: pressupostos de uma nova pedagogia de resultados**. 2003. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2003.

NOBRE, Marcos. **Curso Livre de Teoria Crítica**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2013.

PEREIRA, J. A. G. **Formação em educação física: discursos e a prática curricular**. 2014. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PETRY, Franciele Bete; Vaz, Alexandre Fernandez. Docência, experiência intelectual, formação: Theodor W. Adorno como professor. **Educação em Revista (ONLINE)**, v. 33, p. 1-19, 2017.

SILVA, A. M.; NICOLINO, A. da S.; INÁCIO, H. L. de D.; FIGUEIREDO, V. M. C. de. A formação profissional em educação física e o processo político social. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 1-16, 2009.

VAGO, T. M. O “Esporte na Escola” e o “Esporte da Escola”: Da Negação Radical para uma Relação de Tensão Permanente - Um Diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, v. 3, n. 5, p. 4–17, 1996.

VAZ, A. F. (2008). Sobre a Relação Ensino-Pesquisa na Formação Inicial em Educação Física. **Motrivivência**, p. 76-90.

VIEIRA, C. E. O discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba - 1927). In: **Congresso Brasileiro De História Da Educação**, 3., Curitiba, 2004.

ZUIN, A. A. S; PUCCI, B; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. 4 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

A DIALÉTICA DAS SUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO EM THEODOR LUDWIG W. ADORNO E KARL MARX

Wilson Barbosa Alves

Francismara Neves de Oliveira

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo apresentar elementos dialéticos propositivos que colaboram para a reflexão do currículo na ideia de conhecimento e libertação, então é algo sob a perspectiva emancipatória fundamentado em uma pedagogia ontológica que preza pelo conceito de formação do ser pleno.

O conceito de ser pleno, neste texto, baseia-se em pressupostos teóricos em Marx (1818 - 1883), a despeito da concepção do ser humano em realização no contexto social, econômico e político, cuja hermenêutica leva à conclusão daquilo que se entende por emancipação. No decorrer do capítulo esse é o conceito que será explorado. Ainda, é salutar elucidarmos que esta concepção de ser pleno não está desvinculado do materialismo histórico-dialético, mas agora, acrescida de outra concepção ontológica que notadamente parte de Theodor Adorno, de modo que ambas as proposições serão devidamente detalhadas ao longo do capítulo.

O contexto, portanto, pauta-se simultaneamente, em termos de valores, para esta concepção ontológica cuja pretensão é de continuidade epistemológica em que pese o conhecimento humano. Na perspectiva marxista o cerne das subjetividades prevalece no aspecto material, entretanto, estes pensadores irão propor uma outra imersão reflexiva resgatando dois elementos: a historicidade e a cultura, cenário o qual evocamos a filosofia de Adorno.

O pensamento sobre cultura e historicidade adorniana é um recorte de contextos existenciais impactados pela Revolução Industrial a partir do final do

século XIX. Assim, o direcionamento parte de Marx e tem continuidade nos pensamentos da Escola de Frankfurt, capitaneada ao que nos interessa nas ideias de Adorno sob a égide política, social e econômica de sua época, mas que influencia os nossos dias na cultura, na pedagogia e invariavelmente na formação para o trabalho, o que passa pela escola.

Enquanto hipótese conceitual naquilo que converge à Marx e Adorno, senão constitui uma bifurcação conceitual, resta pensar o contrário, que se converte em uma complementação teórica coexistindo ambas as posições em que pese o estudo das subjetividades. Sistematizando os termos, Marx parece não partir de uma base puramente econômica para a compreensão e definição de subjetividade, mas sim dessa economicidade reproduzida em todos os meios necessários para a manutenção da vida, alargando o conceito para as dimensões humanas: a dimensão intelectual, físico e tecnológico.

Parte da leitura em Marx a perspectiva para este capítulo de livro a qual busca uma concepção dialética que preencha um suposto hiato que pode ser preenchido pelo materialismo com continuidade em Adorno e o conceito de historicidade. O hiato existencial nessa ótica é a manipulação da capacidade crítica individual por meio da instrumentalização da cultura naturalizando um ideal de controle social. Esta redução ontocriativa, segundo o entendimento a partir dos autores, é o próprio controle social das massas. O aspecto material, a historicidade e a cultura seriam, portanto, a resistência a esse controle.

O resultado da hipótese é a sedimentação de uma análise que tem como fio condutor o materialismo, a historicidade e o sujeito social e, nesse íterim, há a intermediação de memórias e de narrativas. O olhar ao passado é uma projeção necessária para pensar o futuro. Esta é uma concepção de inferência a partir do pensamento adorniana sobre a dialética da subjetividade que, somada à recepção marxiana, fornece pistas relativamente seguras para alcançar o conceito de emancipação plena, tendo por referência as próprias subjetividades a partir da tomada de consciência.

Diante das duas proposições que, em alguns pontos, mostram-se parcialmente antagônicas e em outros pontos convergentes, entendemos serem

suficientes para afirmar que há uma gama de complexidade no tema. E é esta complexidade que justifica a escrita deste capítulo como substrato que contribui para as investigações filosóficas, porém, o capítulo não tem como escopo esgotar o cabedal envolvido, tampouco estabelecer limites rígidos que inviabilizem reflexões quem partam de outras matizes ideológicos. Apesar das limitações naturais, haja vista a profundidade do tema e da escrita em Adorno e Marx, é imperativo iniciativas que propõem a discussão, especialmente naquilo que tange às subjetividades. As reflexões lançam luz sobre o assunto promovendo e instigando dúvidas, aproximações e contradições. Ambas as bases são sólidas e profundamente enraizadas levando em conta que a base teórica é composta por dois cânones da dialética moderna.

A aproximação ao ideal de emancipação no que se refere ao currículo, encontra sentido porque as reflexões são exercícios semióticos filosóficos. Essa relação com o processo humano formativo justifica-se porque a historicidade e as memórias em Adorno, assim como a dialética objetiva social em Marx, coadunam no debate que impacta o processo formativo educacional, social e para o trabalho. Em essência, os autores propõem compreender até que ponto as propostas epistemológicas de cunho histórico-cultural e/ou material são úteis para a práxis curricular. Afinal, qual seria o pano de fundo sócio formativo senão um conjunto de operações mentais voltadas para a formação de um indivíduo independente?

A alusão às contradições refere-se ao fato de que Adorno e Marx apresentam bases que não devem ser entendidas de forma reducionista. São características diferentes de abordagem que se separam, mas também se aproximam em certos aspectos. A hipótese defendida é que ambas as subjetividades conduzem às epistemologias distintas, mas que, dependendo dos contextos, são propositivas para a mesma causa, a saber, a emancipação humana.

Espera-se que estas reflexões despertem o leitor para pensar se conceitualmente, ainda que os autores partam de campos de conhecimento parcialmente divergentes, as contribuições de reflexão existencial conduzam à

um exercício crítico ainda mais rico. A priori, a conclusão é de que a soma teórica apresentada pode formar um vasto campo de especulação propositiva. O distanciamento entre os dois autores é compreensível, já que a genealogia adorniana tem referência no próprio marxismo, mas posteriormente é influenciada por outros pensadores frankfurtianos.

A exemplo, para explicar o parágrafo anterior, chamamos a atenção para o fato de que o materialismo histórico se ascende no contexto da Revolução Industrial então fortemente implantado na Europa, impactando o pensamento de Marx. Posteriormente, estes ideais ganham uma espécie de continuidade através da escola de Frankfurt que, com base no marxismo, reverbera as intencionalidades do processo de subjetividade ao pensar o sujeito autônomo, crítico, capaz de si mesmo, independente. Este é o lócus onde se desenvolve o pensamento de Adorno articulando indivíduo e sociedade.

É nesse ínterim também que Adorno parece constatar que a subjetividade moderna é uma construção contraditória. Essa contradição sugere ser contundente e é determinada por forças sociais e econômicas, criando um aparente momento conturbado: na modernidade o sujeito não seria independente e tem a sua subjetividade moldada pelas condições sociais e econômicas de um capitalismo tardio, provocando um tensionamento antagônico de forças. Enquanto há a busca pela autonomia, o indivíduo se vê subordinado a forças externas que limitam a autenticidade da subjetividade, e nesse tensionamento não pode haver liberdade. Assim se estabelece o paradoxo.

A partir das posições de tensionamento é que os conceitos arguidos vão buscando possíveis interlocuções e alinhamento ao processo emancipatório, envolvendo o campo de estudo pretendido. Na prática, a subjetividade nesse processo é campo de resistência e transformação diante de toda a opressão social. Não obstante, o encontro do sujeito versus identidade fixa o que passamos a estudar.

Diálogos sobre subjetividade em Marx e Adorno

Jean Piaget foi um dos pensadores mais influentes do século XX, cuja teoria do conhecimento conhecida como Epistemologia Genética mudou a maneira como a infância passou a ser compreendida. Ele se preocupava com questões do tipo: “o que torna o conhecimento possível e como se dá o crescimento do conhecimento em compreensão e extensão?” (Bartelmebs et al, 2022). Dessa maneira, a Epistemologia Genética permite entender como as categorias elementares são construídas. Inclusive, vale destacar que o termo Epistemologia Genética recebe essa denominação porque visa investigar o conhecimento desde sua origem, sua gênese.

Com relação ao desenvolvimento da inteligência, Piaget posiciona-se contrariamente às teorias do Apriorismo e do Empirismo. Para o autor, todo conhecimento ampara uma nova elaboração do conhecimento, visto que é resultado de uma construção contínua e é concedido em razão da mediação entre as estruturas internas e os objetos. Dessa forma, para aprender é necessário se que tenha a ação sobre o objeto, isso porque “conhecer é modificar e transformar o objeto, e compreender o processo dessa transformação e consequentemente compreender o modo como esse objeto é construído” (Piaget, 1970, p. 1).

Assim, um bebê não nasce com a inteligência pronta, ele começa a construí-la a partir das trocas que vai estabelecendo com o meio em que vive. Na medida em que esse meio é estimulador, faz com que as crianças pequenas tenham que resolver problemas simples para se adaptarem às situações da vida diária. Essas crianças vão se desenvolvendo num ritmo adequado em relação ao desenvolvimento (Assis; Ribeiro, 2019).

Piaget também difere conhecimento-estrutura de conhecimento-conteúdo. Ele afirma que a pessoa constrói primeiro a estrutura, (organização, capacidade, competência), a qual consiste em condição prévia de toda aprendizagem e só depois, o conhecimento-conteúdo. Estrutura e conteúdo relacionam-se dialeticamente: um conteúdo ao ser assimilado traz consigo

novidades que a estrutura desconhece; esse desconhecido causa impacto na estrutura; o sujeito vive esse impacto como um desequilíbrio que precisa ser superado; vive isso como uma necessidade. A superação desse equilíbrio é realizada por acomodação (Becker, 2008).

Como afirma Saravali et al (2017), a interação, necessária à construção do conhecimento, não se restringe aos limites de um indivíduo e objeto físico inanimado. É sim, na e por meio da interação social que as pessoas se libertam de pensamentos centrados em si mesmas, em suas próprias perspectivas. Sem essas interações, dificilmente haveria o desenvolvimento moral, por exemplo. Essa interação envolve a coordenação de diferentes perspectivas, inclusive o componente da transmissão social, daquilo que vem dos antepassados, seja por meio do ensino, da televisão, dos jornais, entre outros meios de interação. O conhecimento construído socialmente a partir dessas informações é de suma importância. No entanto, a transmissão que fora citada não exclui a assimilação que o sujeito faz, e isso é individual, é subjetivo. Trata-se da capacidade de aplicar aos objetos, o conhecimento que constitui sua estrutura em dado momento de interação. Diz-se em dado momento porque a estrutura se modifica continuamente e conseqüentemente o que o sujeito assimila do real, também, em um fluxo dialético progressivo e retroativo (Piaget, 1976).

O desenvolvimento geral, descrito como um processo abrangente e sistêmico, está profundamente enraizado nas dimensões biológicas e psicológicas do indivíduo, englobando a totalidade das estruturas do conhecimento. Esse desenvolvimento ocorre como resultado de interações intrínsecas e contínuas entre fatores internos e contextuais, refletindo um movimento espontâneo e orgânico no decorrer da vida (Piaget, 1972b).

Por outro lado, a aprendizagem é caracterizada como um processo intencionalmente provocado, mediado por estímulos externos que criam condições específicas para a aquisição de conhecimentos e novos modos de compreender a realidade e atuar sobre ela. Nesse contexto, a aprendizagem não surge espontaneamente, mas resulta de intervenções planejadas e estruturadas, muitas vezes voltadas para a resolução de problemas delimitados.

Saravali et al (2012) mencionam que uma das funções da escola é a sistematização dos conhecimentos e a criação de situações para que a aprendizagem dos discentes ocorra. Portanto, o aprender e o não aprender são circunstâncias habituais vivenciadas nas instituições de ensino. Crianças e adolescentes passam diariamente por situações de “sucesso” e “fracasso escolar”, aprendendo e não aprendendo, respectivamente. Suas próprias dificuldades, as dificuldades dos colegas, a forma como os professores agem, a percepção que a turma tem acerca dos colegas que possuem dificuldade de aprender, constituem alguns desses aspectos.

Somado a isso, a sala de aula precisa ser espaço de formação e de harmonia, onde a afetividade em suas diferentes manifestações possa ser utilizada em favor da aprendizagem, pois o afetivo e o intelectual são faces de uma mesma realidade: o desenvolvimento do ser humano, o que será melhor discutido na seção seguinte. Com base na filosofia de Adorno e Marx ilustrando a coluna do entendimento humano acerca das relações de forças que atravessam o sujeito, relações estas que estão para além da definição rasa de homem, abrangendo as singularidades das subjetividades é algo bastante plural na filosofia e na sociologia.

Dos diálogos atuais a reflexão decorrente da subjetividade é reconhecida, nesse texto, unicamente sobre os dois vieses apresentados. Em Adorno, a compreensão do processo subjetivo moderno como produto da racionalidade instrumental consolida sua crítica ao capitalismo avançado. Segundo o autor frankfurtiano “o indivíduo é privado de autonomia e integrado em um sistema que exige conformidade e cooperação”, Adorno e Horkheimer (1985).

Nesse sentido, a indústria cultural, termo que foi desenvolvido em parceria com seu amigo frankfurtiano, Horkheimer, desempenha um papel essencial para o processo do moldar o “eu” para que esse “eu” se ajuste a um padrão de consumo e obediência. A indústria cultural como um todo tem efeito uniforme e repetitivo, convertendo indivíduos em meros espectadores passivos”

Adorno e Horkheimer, (1985). É nesse ponto inicial que há a desvalorização da historicidade na indústria cultural.

Nessa linha de pensamento, a cultura de massa normaliza comportamentos e valores que distanciam os indivíduos de qualquer capacidade crítica quanto ao processo de subjetividade reificando o sujeito autônomo em uma espécie de bestialidade social, denegrindo a capacidade de se auto governar, de ser independente, por fim, instaurando a alienação cultural que alcança até mesmo o nível da identidade pessoal subjetiva, momento em que a subjetividade não é mais fruto de uma consciência autônoma, mas de um processo onde os produtos culturais funcionam como mercadorias que preenchem e suprem o espaço da individualidade.

Embora haja reflexões para este mesmo estudo de caso que aluda à um entrecruzamento entre Marx e Adorno, a perspectiva aqui apresentada é que na visão de Adorno sobre a alienação não há um encontro total com Marx, embora haja um diálogo. Para o pensador socialista, levando em conta o contexto histórico social vigente, a alienação tem raízes primárias nas relações de produção e trabalho, logo, nas relações sociais, porém vai além, se molda no fato de que o trabalhador perde a consciência de onde está engendrado, sem saber o porquê produz coisas e produtos. Em Marx (2007), o processo de trabalho no capitalismo separa o trabalhador do produto que é fruto do seu trabalho, e de si mesmo, resultando na alienação do indivíduo dentro de estruturas econômicas, impedindo qualquer gesto emancipatório. Aqui, o autor parece centrar a alienação em um processo de objetivação de mercado.

Se as estruturas econômicas é uma única métrica alienadora, como afirma Marx nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844 ao dizer que “o trabalhador se sente fora de si no trabalho e somente fora do trabalho se sente consigo mesmo” Marx (2017), não haveria o que se preocupar quanto a diacronia longitudinal, ou seja, não haveria o que se questionar, pois, o entendimento revelaria o quanto a alienação é fruto de um processo essencialmente econômico e social, enraizado estritamente nas dinâmicas de produção, e assim estaria tudo concluído. Mas em Max, as premissas postas desta forma conduzem a um

silogismo que não é verdadeiro, logo, ainda que a estrutura econômica seja determinante e possam alienar o indivíduo, a conscientização inverte a situação, em outras palavras, é a reflexão da formação plena defendida pelo filósofo é que tem um efeito libertador.

Parafraseando o conceito marxiano para o esclarecimento da ideia de emancipação, o trabalhador, inclusive contemporâneo, quando não adquire a percepção do valor do produto criado por suas mãos não pode ser livre, pois não compreende os próprios porquês da sua existência, então comprometido pelas relações do trabalho torna-se mera peça de manobra para o capital: “a alienação econômica rouba o trabalhador de sua própria essência, transformando-o em um apêndice da máquina, um mero instrumento da produção” (Marx, 2017).

Por outro lado, ao enfatizar a alienação através do trabalho, Marx entende a subjetividade como parte de um sistema muito amplo, onde a consciência individual se relaciona diretamente com a posição do sujeito em uma gama extensa da estrutura econômica, o que explica os fatos. Na mesma medida, mas em outros termos, Adorno explora a alienação, contudo, no âmbito cultural e simbólico. E se o objetivo é pensar a educação emancipatória, fica compreendido que não devemos iniciar a reflexão nas condições unicamente contemporâneas, mas devemos levar em conta a história.

Consonâncias e Dissonâncias entre os Dois Autores a Partir de Contribuições Filosóficas

Remontamos a Gyorgy Lukács, filósofo e sociólogo húngaro que promove a tentativa de união entre elementos de ambas as abordagens anteriores. O pensador observa que a alienação em Marx é resultado das condições objetivas de trabalho, embora imbricado nas relações de trabalho, tem, na mesma medida, a capacidade de dar forma à consciência subjetiva dos indivíduos. Para Lukács a subjetividade está enredada nas condições materiais de vida, um ponto de contato importante presente nas duas perspectivas que formam a base marxiano-adorniana.

Não obstante, para além da analogia, é fundamental compreender que em Adorno há alguma aproximação aos fatores intrínsecos no sistema capitalista denunciado em Marx. E nesse sentido, também nos critérios formais de emancipação, desse modo, o homem desnuda-se de pilares impregnados por forças alienantes, o que influencia no processo da autonomia.

Como resultado, de acordo com o olhar dos autores pesquisadores deste capítulo, Adorno parece avançar a partir de Marx ao propor que a alienação contemporânea transcende o ambiente do trabalho e penetra nas esferas mais íntimas, momento em que a mídia e todos os elementos da cultura de massa invadem transversalmente a vida.

A manutenção de uma atmosfera de camaradagem segundo os princípios da ciência empresarial — atmosfera essa que toda fábrica se esforça por introduzir a fim de aumentar a produção — coloca sob controle social o último impulso privado, justamente na medida em que ela aparentemente torna imediatas, reprivatiza, as relações dos homens na produção. (Adorno e Horkheimer, 1985, p.16).

Porque as fábricas, segundo os autores, se esforçam para introduzir um “clima” de camaradagem, senão para penetrar nas mais profundas camadas subjetivas do trabalhador? É assim que se coloca sob a tutela do mercado, “o último impulso privado”, o que corresponde à transcendência para além do trabalho, consoante aos interesses da indústria. Esse é o sentido para além da razão, ao passo que em Marx fica claro que a libertação do indivíduo deve ser buscada no desenvolvimento das forças produtivas e nas relações que os homens são compelidos a estabelecer entre si (Marx, 2013 p. 30).

Assim posto, a partir desta posição torna fácil inferir a distorção da lógica esperada do processo de emancipação, entretanto, ainda que as condições econômicas sejam alteradas, a dominação da cultura e a internalização da lógica capitalista que fomenta as relações subjetivas do indivíduo invariavelmente tem uma representatividade enorme e até representa um obstáculo difuso, complexo e profundo no processo de emancipação, mas, é tácito, em Marx, que não é o

Estado, como pensava Hegel, que cria a sociedade civil: ao contrário, é a sociedade civil que cria o Estado. Marx (2013, p. 31), o que justificaria as relações que os homens são compelidos a estabelecer entre si.

Jürgen Habermas, sociólogo alemão, que manteve aproximação com a Teoria Crítica frankfurtiana, retoma o tema e diz que “a colonização do mundo da vida pelos sistemas de mercado e de burocracia impõe limites à autonomia e à comunicação intersubjetiva” Habermas, (1988). Em outros termos, mesmo fora do ambiente de trabalho as forças do capital, segundo a acepção marxista impõe uma conformidade que, se não estagnar, limita a subjetividade do homem, ou ainda, que a subjetividade pode ser emancipada por meio do diálogo racional e da comunicação livre de coerção.

Esse consenso contribui para a compreensão de que a crítica de Adorno vai além da análise de cunho econômico, considerando a subjetividade instituidora de uma forma de alienação que não é apenas em relação ao trabalho, mas também nas dimensões simbólicas e culturais. Habermas é um filósofo da linguagem e dessa forma toma o ato comunicacional e as significações como veículo para esta dimensão, dialogando com as assertivas de Adorno e Marx ao mesmo tempo. Esta compreensão é destacada por Adorno ao inferir que “a sociedade capitalista não apenas molda as condições econômicas dos indivíduos, mas também suas consciências, promovendo a falsa identidade entre o indivíduo e o que lhe é imposto pela cultura de massa”. (Adorno, 1985).

Refletindo a semiótica, a falsa identidade na visão de Adorno coloca o sujeito em uma posição de constante manipulação realizada por meio da linguagem coercitiva, isto é, rompendo com a autonomia e a reflexão crítica limitada pelo processo homogêneo e hegemonicamente cultural semiótico, coisificando pessoas a ponto de não mais saber onde começa a própria identidade, confundindo-se com as próprias coisas em si.

Como objeto de reflexão, há aproximações e dissonâncias, especialmente dissonâncias que se levantam sensivelmente: ao passo que Marx vislumbra a possibilidade de subjetividade e emancipação por meio da revolução e da transformação das estruturas de produção, vendo o indivíduo aprisionado

pela própria cultura que consome e pela lógica de sociedade que valoriza o consumo, Adorno é tácito quanto a opressão imanente provocada pela indústria cultural.

Adorno e Marx oferecem visões para além de dissonantes, certamente também complementares quanto a formação da subjetividade e o impacto da alienação nesta subjetivação. A abordagem de Adorno permite uma crítica ampla da sociedade de consumo e das dinâmicas culturais e Marx apresenta uma análise focada nas bases econômicas e nas relações sociais e de produção. A dialética social apresenta-se como régua para a análise dos fatores históricos e econômicos e a crítica cultural amplia a métrica da dialética ao abarcar a esfera simbólica e cultural no processo alienatório.

Adorno propõe uma reflexão crítica sobre a verdadeira liberdade, mas, como observa Herbert Marcuse, “a liberdade no capitalismo avançado é ilusória, pois o próprio desejo do indivíduo é condicionado por uma cultura que lhe impõe valores e expectativas” Marcuse, (1964). Em Marx, a integração do aspecto intelectual, físico e tecnológico é a construção tipológica saudável para abater o trabalho mitigado.

Considerações finais

O campo teórico instiga uma reflexão importante e contemporânea, a saber, em uma sociedade profundamente influenciada por forças econômicas e culturais a busca pela verdadeira subjetividade crítica requer um entendimento de como as forças interagem e moldam o que entendemos por "eu subjetivo", para então formular as seguintes equações dialógicas: a que homem queremos formar? A que ser social pretendemos para o mundo do trabalho? É importante a consideração quanto a quais destas questões rementem, em termos de nível de importância enquanto matizes teóricas e epistemológicas, para possibilitar a construção de um norte para o desenvolvimento das subjetividades humanas.

Quais caminhos devemos percorrer: a formação para o mercado ou a formação integral preconizada por Marx? O entretenimento tautológico aqui

repreendido não se trata de criticar qualquer entretenimento, mas aquele que escurece a visão ontocriativa do homem, prestando a atenção devida à denúncia em Adorno quanto ao controle social da indústria cultural. É nesta seara que as discussões sobre as subjetividades tomam fundamentação enquanto práxis formativas, pois, a partir das bases de fundo é que se define a que homem pretendemos, a que tipo de homem discutimos.

A partir do momento em que foi considerado o distanciamento teórico entre Marx e Adorno, e depois a suposta conciliação, buscamos corroborar para a compreensão de que o ser pleno está relacionado ao conceito de emancipação do indivíduo das condições de opressão e alienação impostas pela sociedade. Esta concepção é algo pacificado a partir das leituras. Quanto a Marx, a emancipação acontece no materialismo histórico e na crítica ao capitalismo, ao passo que em Adorno, a concepção alonga o conceito de emancipação à historicidade e aos fenômenos culturais. Esta historicidade é um aspecto importante para o autor porque é atrelado à ideia de forças sociais e históricas que regulam as ações do indivíduo.

Em interpretação didática podemos depreender que o ser pleno em Marx se refere à realização integral do ser humano e a dialética presente parece objetivar a transformação a partir da subjetividade atual, com um olhar voltado para o futuro. Em Adorno, diferente de Marx, inverte. Volta-se o olhar à cultura e à historicidade, logo, ao processo histórico, porque as transformações na sociedade ocorreriam na escalada em que se desenvolvem os processos ideológicos.

Em Marx, o ser pleno é aquele que se emancipa das estruturas presentes de alienação e exploração recuperando a própria humanidade e a capacidade criativa em uma sociedade então igualitária e comunitária. Esse processo acontece no aqui e agora. Em Adorno, a proposta é que a subjetividade pode ser emancipada por meio do diálogo racional e da comunicação livre da coerção.

Por fim, Theodor Adorno e Karl Marx, cada qual a seu modo, lançam luz sobre a subjetividade como categoria densamente enraizada nos seguintes pilares: nas condições históricas e culturais e nas relações de trabalho. Para

Marx, a subjetividade é formada em meio à esta dialética moldada pelas relações materiais de produção, onde o sujeito, assim como para Adorno, não é um ser autônomo, mas um produto das condições econômicas. Sua alienação é uma consequência direta de um sistema que fragmenta as epistemologias e o indivíduo ao submetê-lo à lógica de mercado e de exploração. Em Adorno, há uma compilação estrutural para esta mesma análise ao examinar como a subjetividade é enredada por dinâmicas culturais e ideológicas impostas pela indústria cultural, onde o sujeito da modernidade tardia é embebecido de uma falsa autonomia sustentada por padrões de consumo.

A subjetividade, nesse sentido, não se limita à esfera econômica apenas, mas é profundamente influenciada pelas formas como o capitalismo se infiltra nos aspectos histórico-culturais. A dialética negativa de Adorno evidencia como o indivíduo ao internalizar estas forças externas torna-se cúmplice na perpetuação do sistema alienador, daí o tautologismo inconsciente. A emancipação do sujeito, conforme os dois referenciais teóricos, requer uma transformação profunda a ponto de moldar subjetividades.

Referências

ADORNO, Teodoro; HORKHEIMER, Máx. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1988. v. I e II. Disponível em: https://www.academia.edu/5750298/Teoria_do_Agir_Comunicativo_A_TEORIA_DO_AGIR_COMUNICATIVO_DE_J%C3%9CRGEN_HABERMAS. Acesso em nov. 2024.

CHAGAS, Eduardo F. Manuscritos de 1844, **Diferença entre alienação e estranhamento nos Manuscritos Econômico Filosóficos, Karl Marx**. Revista Educação e Filosofia. Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, MG. v. 8, n. 16, 33p. julho a dezembro de 1994.

MARCUSE, Hebert. O **Homem Unidimensional** Traduzido da segunda impressão, publicada em 1966 por Beacon Press, Boston, E. U. A. Copyright **1964** by Herbert **Marcuse**.

MARX, **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Martin Claret, 2017 (333 p.) REA Editor UEM. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/39958>. Acesso em: out de 2024.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política. Livro I. Trad: Rubens Enderle**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA CRÍTICA

Raquel Francisca da Silveira

Eliane Cleide da Silva Czernisz

Introdução

Este texto traz um recorte das leituras e discussões vivenciadas na Disciplina Teorias da Educação, ministrada pelas Professoras Doutoras Adriana Regina de Jesus e Marta Regina Furlan no segundo semestre letivo de 2024, no Doutorado Interinstitucional entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO).

O tema Educação e Emancipação, eixo central sobre o qual se discorre, constitui-se de grande relevância para o entendimento dos desafios relacionados ao campo formativo, especialmente no que diz respeito aos rumos que tem tomado a educação em nosso país e, conseqüentemente, nos contextos escolares. Diante disso, nosso objetivo principal consiste em compreender a importância e o poder transformador que subjaz a uma atividade intencional e planejada como a educação, tornando-se esse entendimento um imperativo para o fortalecimento de ações e práticas que resultem em emancipação e transformação social dos sujeitos envolvidos.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho constitui-se de pesquisa bibliográfica e traz as contribuições da Teoria Crítica para as reflexões que se pretende desenvolver. De acordo com Lima e Miotto (2007, p. 39), “pode-se considerar a metodologia como uma forma de discurso que apresenta o método escolhido como lente para o encaminhamento da pesquisa”. No caso deste texto, elegemos autores que teceram reflexões sobre a Teoria

Crítica com vistas à análise da Educação para a Emancipação num sentido amplo, e num sentido específico com foco no Ensino Médio.

Educação e Ensino Médio para quê? Reflexões à luz da Teoria Crítica

A necessidade de uma abordagem que entenda as relações sociais em sua complexidade e historicidade a partir de uma perspectiva multidisciplinar é vislumbrada pelos expoentes e fundadores da Teoria Crítica, um grupo de intelectuais que se formou na Alemanha na década de 1920, ligados a Escola de Frankfurt, entre os quais destaca-se Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, por estarem entre os autores que darão suporte às nossas análises.

A Teoria Crítica, movimento intelectual que analisa criticamente a sociedade, examinando seus mecanismos de poder e ideologias dominantes, utiliza a razão crítica como instrumento para a emancipação humana. Ao refletir sobre suas realidades, os indivíduos podem atuar como agentes na promoção de mudanças sociais. A cultura, vista como um campo de disputa ideológica onde as ideias dominantes são naturalizadas e perpetuadas, passa a ser analisada em sua dimensão histórica, numa tentativa de identificar as raízes das disparidades sociais (Adorno, 1995; Carnaúba, 2010).

Carnaúba (2010), em seu artigo intitulado Sobre a distinção entre teoria tradicional e teoria crítica em Max Horkheimer, contribui no sentido de nos fazer entender que a Teoria Crítica, conforme defendida pelo pensador frankfurtiano, propõe uma abordagem que considera as implicações sociais e históricas do conhecimento. O teórico, nessa perspectiva, não pode se desvincular dos problemas do mundo real, e seu objetivo não deve ser apenas a compreensão dos fenômenos, mas também sua transformação. A Teoria Crítica é, portanto, essencialmente comprometida com a emancipação humana e a superação das formas de opressão e alienação características da sociedade capitalista, divergindo-se, portanto, da Teoria Tradicional que “[...] limitou-se a descrever a

realidade como algo exterior ao observador e separou rigidamente o ‘saber’ do ‘agir’” (Carnaúba, 2010, p. 201, grifo do autor).

Outro ponto destacado pela autora é que a Teoria Crítica é dialética, uma vez que busca compreender as contradições da realidade social e, a partir delas, operar mudanças. Ao contrário da Teoria Tradicional, que pretende ser neutra, a Teoria Crítica reconhece que todo conhecimento é condicionado por fatores históricos e sociais, e que o teórico deve estar ciente de seu papel em meio a essas dinâmicas, o que exige uma autocrítica constante. Os teóricos, enquanto sujeitos histórica e materialmente situados, não estão isentos das influências sociais e culturais que moldam sua forma de pensar e ler o mundo, sendo necessário uma reflexão contínua sobre as bases que fundamentam suas análises a fim de se evitar a reprodução das opressões que se pretende combater.

Só é Teoria Crítica, no sentido de Horkheimer, se tiver como pressuposto o comportamento crítico [...] que consiste [...] em apreender a realidade cindida como contradição e perceber que o modo de economia vigente é, sobretudo, produto da ação humana, que por sua vez, pode também tomar outro rumo e orientar-se para emancipação (Carnaúba, 2010, p. 199).

Ao perceber a realidade como um reflexo das decisões e intervenções humanas,

A função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento - que não são acidentais - e descobrindo as condições para interferir em seu rumo. O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão (Adorno, 1995, p. 12).

Diante disso, torna-se desafiador o processo de entendimento sobre “[...] por que o saber científico [...] se revelaria servil a uma nova espécie de dominação, constituindo-se tanto como mecanismo do desenvolvimento da

economia burguesa, quanto das guerras e dos meios de manipulação das massas” (Silva, 2019, p. 46), bem como fundamental compreender como a cultura se transforma em uma ferramenta de dominação e controle no contexto da racionalidade instrumental e do capitalismo avançado, reforçando, por meio da indústria cultural, a passividade e a alienação, servindo aos interesses da classe dominante.

A partir dessas considerações, é valiosa a crítica imanente sobre a função ideológica que tem se constituído como fonte importante na manutenção das relações de poder na sociedade capitalista desempenhada pela indústria cultural que distrai e entretém os indivíduos em todos os níveis escolares e formativos, desviando a atenção do público e da comunidade em geral das contradições sociais e econômicas que permeiam o sistema, naturalizando, consequentemente, as relações de poder e dominação. Entender esses mecanismos, intenções e contextos torna-se essencial para novas abordagens e posicionamentos frente ao que está posto (Adorno; Horkheimer, 1947).

Segundo Adorno e Horkheimer, a “violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas” (Adorno; Horkheimer, 1947, p. 5) por meio da indústria cultural. Para os autores, “a condição de vida nesta sociedade é [...] o esmagamento de toda resistência individual” (*Ibid.*, p. 10). Silva (2019, p. 58), corrobora ao argumentar que “a estrutura social está organizada para a dominação [...] dissolução da subjetividade [...] asfixia cultural com a qual o ser se desvia de seu curso natural: o espaço do pensar. Qual seria, mediante as considerações até aqui apontadas, o papel da educação na sociedade em que vivemos? Como fazer da educação um instrumento para a emancipação humana, dadas as condições de dominação e exclusão que imperam na sociedade capitalista? Para pensar sobre essas questões, recorreremos mais uma vez a Adorno (1995), em sua obra *Educação e emancipação*.

No texto *Educação para quê?*, presente na obra que acabamos de mencionar, Adorno discorre sobre o propósito da educação na sociedade contemporânea e critica os modelos educacionais que enfatizam a formação técnica e instrumental em detrimento da formação integral do sujeito. Responder

à questão fundamental de qual deve ser o objetivo da educação em uma sociedade marcada pela alienação, pela racionalidade instrumental e pela mercantilização das relações humanas é um objetivo perseguido por Adorno nesse texto. Ele argumenta que a educação deve ir além da simples preparação para o mercado de trabalho; ela precisa ser um meio para promover a emancipação, o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia.

Ao criticar a educação que se submete à lógica instrumental, Adorno aponta para o fato de que esse tipo de educação transforma o conhecimento em uma mercadoria e o indivíduo em um mero instrumento de produção, promovendo a conformidade e a adaptação passiva às exigências do sistema capitalista. O conhecimento, sob esse prisma, torna-se uma ferramenta para manutenção das estruturas de poder e dominação. Todavia, temos uma advertência do autor no sentido de que

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de [...] pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (Adorno, 1995, p. 143).

Em Adorno, entendemos que a verdadeira finalidade da educação deve ser a emancipação dos sujeitos, no sentido de criar condições para o desenvolvimento de uma consciência crítica e autônoma. Para ele, a educação deve fortalecer os indivíduos para o questionamento dos padrões sociais, políticos e econômicos vigentes e a resistência às formas de opressão e dominação característicos da sociedade em que vivemos. A emancipação, nesse sentido, se refere à capacidade de pensar de modo independente, de refletir criticamente sobre o mundo e de atuar fundamentado em princípios éticos, ou seja, “[...] emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (Ibid., p. 143).

Essa visão de educação emancipatória contrasta diretamente com a educação instrumental. Enquanto esta molda os indivíduos para serem úteis ao

sistema, a educação emancipatória se empenha na formação de sujeitos engajados ética e criticamente, capazes de transformar a realidade que os cerca. Adorno vê a educação como um processo de libertação intelectual e moral e destaca que ela não pode ser vista de maneira isolada da sociedade da qual participa. Ele sugere que há uma dialética entre educação e sociedade, assim, a educação, ao refletir sobre as contradições da sociedade, tem em si o potencial de transformá-la.

Em sua obra *Minima Moralia*, ao discutir a reificação das relações humanas, no Aforismo 90, intitulado *Instituição para surdos-mudos*, Adorno (2006) mostra como a mediação objetiva e a racionalidade econômica têm crescentemente suplantado a comunicação autêntica e a reciprocidade nas relações interpessoais. A reificação das relações sociais resulta na perda de empatia e de compreensão mútua, criando uma sociedade caracterizada pela proximidade física e pelo afastamento emocional e cognitivo.

A metáfora da "instituição para surdos-mudos" também sugere a supressão da subjetividade individual e da capacidade de resistência crítica como reflexos da surdez e a mudez enquanto sintomas sociais impostos pela sociedade capitalista. Ao mesmo tempo, a sociedade promove uma "surdez" generalizada, marginalizando as vozes dissonantes e reforçando a homogeneidade do pensamento.

Ao reconhecermos essa realidade, é possível abrirmos caminho para formas de resistência, que perpassam, entre outras medidas, pela recuperação da comunicação genuína, do diálogo crítico, criativo; e das relações humanas como espaços de autenticidade e de emancipação. A educação, argumenta Adorno, deve ser um espaço de resistência contra as formas de alienação e opressão que dominam a sociedade capitalista. Ela deve promover o desenvolvimento de uma consciência crítica, uma compreensão mais profunda das contradições sociais e históricas que formatam as trajetórias individuais e coletivas, para que se possa identificar e combater as injustiças e as formas de dominação que atravessam o sistema social (Adorno, 1995; Adorno, 2006).

A educação deve estar comprometida com a formação de indivíduos capazes de resistir à barbárie e aos impulsos destrutivos ainda latentes na sociedade contemporânea. Para Adorno, a barbárie transcende os atos de violência explícita, estendendo-se a uma desumanização generalizada que impregna a sociedade. Ela manifesta-se em diversas formas de opressão, discriminação e comportamentos autoritários que desrespeitam a dignidade humana. Dessa forma, o combate à barbárie não pode se limitar à repressão de manifestações extremas, mas deve incluir a transformação das estruturas que perpetuam a desumanização (Adorno, 1995).

Para Adorno, a democracia requer cidadãos independentes, capazes de pensamento crítico e imunes à manipulação ideológica, munidos de uma base sólida moral e ética que lhes possibilite oposição a inclinações autoritárias e atos violentos.

Esse chamado à resistência é reforçado por Gros (2018) em *Desobedecer*. O autor, neste texto, exorta-nos a rever criticamente os fundamentos de nossa submissão, a fim de que não aceitemos passivamente o que deveria ser refutado. Ele nos convida a resgatar a indignação e a resistência como forças transformadoras indispensáveis para evitar a banalização do inaceitável. Isso implica uma [...] tensão ética no íntimo de cada pessoa, a exigência de reinterrogar a política, a ação pública, o curso do mundo a partir de um si político que contém um princípio de justiça universal [...] (Gros, 2018, p. 16, grifo do autor). Eis pois, o desafio e o propósito da educação na contemporaneidade!

Esses argumentos contribuem para reflexões sobre o modo como a reforma do ensino médio foi proposta e se desenvolveu. Em análise sobre o assunto, Ribeiro Filho (2024), comenta o caráter instrumental do currículo do ensino médio norteador pela Lei 13.415/2017. Na opinião do autor, pelo fato da educação ser influenciada pela lógica capitalista, e pelo fato de haver uma organização curricular que fragmenta a formação em diferentes itinerários formativos, a formação escolar no âmbito da reforma, tende a promover um mínimo de formação, a instrumentalizar para a adaptação à sociedade. Nesse

sentido destacamos, conforme afirmou Ribeiro Filho (2024, p. 129), ser “importante considerar as críticas de Adorno à lógica instrumental da educação e buscar caminhos para uma formação mais integral e crítica, valorizando o conhecimento em si mesmo e não apenas como ferramenta para fins utilitários”.

Seguindo com essa reflexão do autor, quando pensamos em Educação para a Emancipação, também precisamos recuperar o papel da autonomia, de uma escola que possibilite uma formação que valorize os conhecimentos científicos. Como comentou Ribeiro Filho (2024, p. 131),

a formação para a autonomia é um aspecto fundamental desse papel social da escola, pois permite que os educandos se tornem sujeitos ativos na construção do seu próprio conhecimento e na tomada de decisões em suas vidas. Essa formação envolve o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, a capacidade de argumentação, a resolução de problemas e a tomada de decisões conscientes.

Por isso, entendemos que cabe aos professores e demais atores educacionais uma profunda reflexão sobre como pensam a educação e o papel da escola, tarefa imprescindível para o desenvolvimento de uma formação efetivamente emancipadora.

Considerações finais

A educação para a emancipação, sob as lentes da Teoria Crítica, emerge como um imperativo urgente em um mundo marcado por injustiças e disparidades. Ao fomentar o pensamento crítico, a autonomia e a consciência histórica, a educação se configura como um poderoso instrumento de transformação social. A escola, nesse contexto, transcende a mera transmissão de conhecimento, apresentando-se como espaço de diálogo, questionamento e resistência.

No âmbito do ensino médio essa ação é ainda mais urgente. Primeiro pelo fato de ser uma etapa educativa que sofre com uma reforma que descaracterizou a formação pela secundarização do conhecimento científico

visivelmente substituído por percursos formativos aliados ao mercado capitalista. Segundo, pelo fato de que é no ensino médio que se encontra a juventude em formação. Serão eles num futuro próximo, os jovens adultos que atuarão na sociedade, aos quais serão cobradas responsabilidades pela condução da vida em comunidade.

É fundamental o engajamento de todos os atores educacionais nessa tarefa para a promoção de experiências educativas que estimulem a busca pelo conhecimento, a curiosidade, a criatividade, o respeito à diferença e o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Referências

ADORNO, T. L. W. **Educação e emancipação**. Trad. De Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. L. W. **Minima Moralia**. Reflexões a partir da vida danificada. Trad. Artur Morão. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2006.

ADORNO, T. L. W; HORKHEIMER, M. **A Indústria Cultural**: O esclarecimento como mistificação das massas. Dialética do esclarecimento: Fragmentos Filosóficos, 1947.

CARNAÚBA, Maria Érbia Cássia. Sobre a distinção entre Teoria Tradicional e Teoria Crítica em Max Horkheimer. **Kínesis**, Vol. II, n. 03, Abril 2010.

GROS, Frédéric. Nós aceitamos o inaceitável. In. GROS, Frédéric. **Desobedecer**. Trad. Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**. Florianópolis, v. 10, n. esp., 2007.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RIBEIRO FILHO, F. A. A perspectiva crítica de Theodor Adorno como enfrentamento da nova estrutura do ensino médio. **Revista Docente**, V.9, n. 26, 2024.

SILVA, Alex Sander da. Da crítica do conceito à crítica imanente da dialética negativa. In: **Educação e Experiência estética**: desencantamento do conceito educativo. Ed. Unochapecó, Ediunesc. Chapecó, 2019.

WIGGERSHAUS, Rolf. **Escola de Frankfurt**: História, desenvolvimento teórico, significação política. Tradução: Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Difeel, 2002.

O PERFIL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O CURRÍCULO ESCOLAR: POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM A TEORIA CRÍTICA

Katiane Pereira Braga

Márcia Adriana de Faria Ribeiro

Silvânia Gomes da Costa

Introdução

O presente trabalho é fruto de discussões realizadas durante a realização da disciplina Teorias da Educação, pertencente à matriz curricular do Curso de Doutorado em Educação, ofertado pela Universidade Estadual de Londrina em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Durante a trajetória da disciplina de Teorias da Educação, percebemos a necessidade de discutir o currículo e o docente sob a ótica da Teoria Crítica de Sociedade.

Nessa perspectiva será discorrido sobre o currículo escolar e a atividade docente inserida. No que se refere ao currículo é frequentemente considerado neutro com descrições simples em relação aos conteúdos e habilidades. Entretanto é preciso valorizá-lo como um instrumento poderoso que reflete e reproduz ideologias e relações de poder subjacentes à sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), que é o documento principal da Educação Brasileira de 1996, bem como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), imprimem em suas alterações as mudanças da sociedade ao longo dos anos, como também influenciam, de certa forma, a prática docente, em especial a BNCC, que estabelece como o trabalho dos professores devem obrigatoriamente seguir um rito através da indicação de competências e habilidades. Existe também a imposição de uma padronização da formação que os professores brasileiros devem receber,

publicada recentemente, a Resolução nº 4 de 29 de maio de 2024 estabelece que na formação de professores devem ter:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e

IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2029, p. 2).

É importante a realização de debates e críticas racionais à padronização e à tecnicidade desses documentos e seus impactos na formação de professores e estudantes, em suas diferentes etapas de ensino, no entanto, para uma compreensão aprofundada das limitações e intencionalidades dessas políticas curriculares, é valioso examiná-las sob a ótica da teoria crítica, especialmente por Theodor W. Adorno.

A crítica de Adorno à semiformação e à mercantilização da educação oferece uma lente para entender como políticas educacionais que buscam

padronizar e simplificar os processos de ensino, trazendo consequências tais como a redução do potencial emancipador da educação, a autonomia do papel do professor no exercício da sua práxis em sala de aula, a possível intervenção do Estado do formato e definição dos conteúdos, a não atenção às regionalidades existentes nos vários “Brasis” que existem em nosso país, dentre outras consequências (Adorno, 1971).

Na visão adorniana, currículos como o da BNCC podem promover uma formação voltada para a adaptação ao sistema e para a produtividade da educação, papel não interessante para a importância que a educação tem para a sociedade, enquanto limitam o desenvolvimento da consciência crítica, autonomia e criatividade, elementos fundamentais para uma sociedade mais justa e democrática (Adorno, 1971). Assim, este trabalho busca analisar as ideias apresentadas sobre currículo, discutindo-as criticamente com base nos conceitos adornianos de semiformação, indústria cultural e educação para a conformidade.

Mercantilização e a Indústria Cultural e relação com o currículo

O conceito de indústria cultural de Adorno, que denuncia a mercantilização dos processos culturais, é particularmente relevante para entender como currículos como o da BNCC podem ser vistos como produtos que atendem a demandas do mercado, em detrimento de uma formação humanista e crítica.

Adorno argumenta que assim como a indústria cultural, a educação também se tornou um produto padronizado e homogêneo, pois estão voltados para o consumo em consonância com o sistema vigente, desse modo a cultura se torna um processo que transforma a educação em mercadoria, servindo aos interesses econômicos e distanciando o indivíduo de uma experiência autêntica e significativa, além de produzir alienados sujeitos a produzir a barbárie. “Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie” (Adorno, 1971, p. 14).

Também podemos argumentar que a BNCC promove uma concepção instrumental de ensino, onde o saber se transforma em um produto com fins utilitários, que assumem papéis pré-determinados na sociedade, essa conformidade promovida por currículos tecnicistas elimina a capacidade de questionamento e impede o desenvolvimento de uma subjetividade plena, reduzindo o potencial de transformação social e perpetuando as desigualdades. Esse tipo de currículo apoia-se em uma lógica tecnicista, que prioriza habilidades práticas em detrimento de uma formação que promova a reflexão sobre as condições sociais e econômicas que configuram a realidade.

Essa instrumentalização da educação, para Adorno, é uma expressão da semiformação, pois limita a capacidade do indivíduo de transcender uma compreensão superficial e técnica da realidade. Nesse segmento, a Teoria Crítica nos alerta para o risco de que, ao tornar-se um produto da indústria cultural, o currículo perca seu potencial emancipador e passe a ser uma ferramenta de conformidade, na qual o desenvolvimento do pensamento crítico é suprimido em prol de uma adaptação acrítica ao sistema. Com isso, a educação se torna uma prática de reprodução das desigualdades, uma vez que os alunos são preparados para ocupar posições pré-definidas no mercado, sem questionar as condições sociais que sustentam essas estruturas, o que mantém as estruturas “dominante” e “dominadas” conservadas (Adorno, 1971).

Desse modo, em concordância com a crítica de Adorno, a BNCC pode ser vista como uma ferramenta estruturada, que direciona o conteúdo escolar para um conjunto de habilidades e competências voltadas para a adaptação ao mercado de trabalho, e ao citar mercado de trabalho e não mundo do trabalho, temos uma intencionalidade com essa forma de escrita, entendendo que o currículo predeterminado em documentos como objeto deste texto, BNCC e BNC-Formação, apresenta a educação como um processo realizado como um bem de consumo, cujo objetivo é preparar o aluno apenas para o mercado.

Para Gonçalves, Cíngulo, Silva (2021) o currículo é hoje visto e tratado como uma mercadoria, e que é um equívoco reduzir a profissão docente a um mero exercício de transmissão de conhecimento, e vamos além, a uma mera

ação de transmitir um currículo previamente determinado por documentos legais, que são pensados e elaborados não por burocratas de rua, mas por uma base legislativa que não correspondem ao pensamento emancipador que a educação deve pautar.

O papel do docente deve ir contra a educação em conformidade, que enfraquece a capacidade do indivíduo de resistir ao status quo, promovendo o a contraposição ao que a teoria crítica chama de “ajuste sem resistência”. Podemos nos perguntar então como o docente é preparado para atuar de forma mais eficaz diante de um currículo que induz a semi formação?

Análise Crítica do Currículo e da BNCC: A Perspectiva da Semiformação

Gonçalves, Cíngulo, Silva (2021) apontam a formação de professores enquanto núcleo temático é tendência nas pesquisas quando se trata de políticas educacionais, o que evidencia a importância dessa temática, pois quando se trata de currículo e formação de professores, há uma ampla gama de intencionalidades que devem ser consideradas.

Isso porque, refere-se ao conteúdo daquilo que será mediado, transposto, transmitido, etc., às futuras gerações e por isso mesmo, o currículo reflete interesses e escolhas. Currículo é texto, é discurso, é documento de identidade (SILVA, 1999), currículo está sendo também uma mercadoria. Para manifestar-se sobre o assunto, portanto, é preciso assumir posição. Espera-se do profissional da educação que, no mínimo, esse entenda que o currículo enquanto documento oficial, evidencia a escolha de um projeto de nação; a formação de determinados tipos de sujeitos; a preparação para a sua atuação no futuro (Gonçalves; Cíngulo; Silva, 2021, p.18).

Estes autores descrevem ainda que em uma sociedade em que muitos sinalizam que, sozinha, a educação é capaz de resolver todas as mazelas sociais, os professores se tornam alvos de inúmeras cobranças e críticas, pois precisam ser capazes de, além de ter destrezas na sua atuação, projetar sua prática, transmitir conhecimentos e fazer com sejam aprendidos, tem ainda que ser

agente de ampla formação dos estudantes, sendo assim um desafio sua formação inicial e continuada.

O professor, por seu papel multifacetado e ser agente de transformação social, contribui significativamente na formação crítica dos sujeitos e na construção de uma sociedade melhor, assim {...} “é fundamental ressaltar que somente por meio de uma boa formação, poderá ser possível se atingir os objetivos próprios da docência, visto que, sem essa formação dificilmente o professor será capaz de desenvolver-se como profissional docente” (Gonçalves; Cíngulo; Silva, 2021, p. 20).

Gonçalves, Cíngulo, Silva (2021) nesse sentido, apontam que o processo formativo dos professores não é o de simplesmente contribuir com que estes atualizem os conteúdos das disciplinas, mas que sejam capacitados para desenvolver habilidades na construção de uma relação com sua experiência. No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) padroniza a formação docente e os conteúdos escolares, a BNCC promove uma visão reducionista do papel do professor, configurando-o como mero transmissor de conhecimentos e habilidades técnicas.

Ao limitar a capacidade de atuação crítica do professor, o currículo tecnicista impede que ele transcenda a execução mecânica do conteúdo, uma característica da semiformação descrita por Adorno. O professor, assim, se torna um “técnico do ensino” ao invés de um educador reflexivo e autônomo, em vez de ser incentivado a pensar e a criticar o material didático, o professor é treinado para seguir diretrizes e avaliar os alunos de acordo com critérios previamente estabelecidos, muitas vezes baseados em competências práticas e habilidades mercadológicas.

Esse tipo de prática consolida um ambiente onde a semiformação se torna sistêmica, pois tanto os professores quanto os alunos são privados da oportunidade de questionar o conteúdo e os métodos de ensino, aceitando-os passivamente: “a formação converteu-se em problema nesta segunda ilustração que se estende desde os inícios do movimento que, centrando-se no trabalho

social, leva a ciência a se converter em força produtiva social" (Adorno, 1971, p. 14).

Este modelo, que Adorno descreve como uma forma de "semiformação" (Halbbildung), atende à lógica de reprodução de competências estabelecidas, limitando o desenvolvimento de uma formação crítica e emancipatória que a teoria crítica considera essencial para a verdadeira educação.

"A semiformação é a adaptação mental às relações de poder e de produção, às quais se torna impotente e sem resistência" (Adorno, 1996, p. 74). No contexto do currículo brasileiro, o objetivo de formar alunos "competentes" e "aptos" para o mercado de trabalho, promovido pela BNCC, alinha-se com essa noção Adorniana, pois transforma a educação em uma prática mecânica, onde o aprender se resume ao domínio de habilidades práticas e instrumentais.

A crítica de Adorno também enfatiza que uma educação reflexiva deve envolver a crítica sobre o conteúdo, sobre a sociedade e sobre o papel da educação na transformação social, reduz essa dimensão reflexiva a um exercício de competências operacionais, moldando o professor para que ele também se adapte ao papel de formador de trabalhadores aptos ao mercado e não de cidadãos críticos.

Em consequência, o professor, em sua semiformação, perde a perspectiva de seu papel como intelectual transformador, atuando apenas como intermediário entre um currículo prescrito e uma sala de aula. Para combater essa semiformação, seria necessário que os currículos incentivassem o professor a desenvolver uma visão crítica, conectando o conteúdo acadêmico com o contexto social e cultural dos alunos. Isso permitiria uma formação docente que transcenda a tecnicidade e recupere a capacidade crítica, de modo que o professor possa não apenas ensinar, mas também inspirar uma reflexão autônoma e crítica em seus alunos, contribuindo para uma educação verdadeiramente emancipadora.

A BNCC e as políticas educacionais tecnicistas priorizam a aquisição de habilidades específicas e fragmentadas, que tornam o conhecimento descontextualizado do aprendizado.

Considerações finais

A partir das discussões do texto e apresentação das possíveis reflexões emancipatórias para o campo formativo e educacional, podemos incluir o processo formativo do professor como fundamental para mudanças curriculares ideais para Adorno.

O professor não é o de mero transmissor de conhecimentos, portanto as características emancipatórias e críticas do seu papel deveriam estar presentes de forma clara nos documentos formativos e legais que regem a formação docente. Ao depararmos com a construção de um currículo já preestabelecidos pelos sistemas de ensino e apenas implementados pelos professores, podemos inferir que existe um projeto de formação que busca enquadrar os estudantes para objetivos como o mercado de trabalho, sem criticidade, e baseados na introdução de ideias fechadas em si próprias, sem discussões, e por conseguinte, sem dar condições aos professores de tecer suas próprias concepções de vida, de fazer pedagógico, de tornar o chão da escola, espaços de criação e de emancipação. Esses enquadramentos dos processos formativos impostos limitam ou mesmo impossibilitam a formação de um professor crítico e politizado, que tenha atitudes contrárias à imposição unilateral de sua formação.

Como apontado, A BNCC, a BNC-Formação, as políticas educacionais tecnicistas priorizam a aquisição de habilidades específicas e fragmentadas, que tornam o conhecimento descontextualizado do aprendizado e do fazer docente, no papel de indutor de transformação de vidas e da sociedade. Este contexto se torna danoso para a sociedade, por ser parte de projetos utilitários e funcionais para os meios de produção, quando se admite isso por meio de seu currículo formativo, há um desvio na sua formação e no seu papel social.

Referências

ADORNO, Theodor W. (1971). **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

BRASIL, **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41-44.

_____. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação de professores da educação básica (BNC - Formação)**. Diário Oficial da União, 21 dez. 2019.

GONÇALVES J. A; CÍNGULO, M. G.C.; SILVA, T.A. A. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O PENHASCO NO CURSO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**. 17-35. In. JESUS, A. R. et al. Currículo, formação e trabalho docente, relatos de experiência (livro eletrônico). Londrina, UEL, 2021. 271 p.

EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E PENSAMENTO REFLEXIVO: ENTRE DEWEY E ADORNO

Niccolly Evannys Zifirino Lima

Introdução

O presente trabalho propõe um diálogo entre o conceito de experiência em Adorno, especificamente na obra *Educação e Emancipação*, e Dewey baseado nas obras *Experiência e Educação* e *Como Pensamos*. Apesar de os autores não seguirem a mesma linha epistemológica, ambos entendem o papel essencial que uma educação significativa conduz na transformação da sociedade, e principalmente as consequências, sejam positivas ou negativas que um processo educacional (não) elucidador pode causar em cada indivíduo.

A priori, é necessário ter a compreensão que ao tratarmos de educação, não estamos nos referindo unicamente a um processo de escolarização regular, metódico e burocrático, onde os estudantes cumprem etapas e a eficiência do processo está na obtenção de índices dentro de uma média global. Para os autores, a educação transcende matrizes escolares, a medida que um processo educacional só seria realmente eficiente quando o sujeito tivesse uma emancipação via formação (Adorno) ou pensamento reflexivo (Dewey) a ponto de conseguir de forma autônoma a estabelecer conexões e capacidade crítica, ao analisar tanto processos internos quanto processos empíricos e, tendo competência para questionar e posicionar-se mediante a sociedade, ainda que esse posicionamento seja contrário a preceitos já consagrados.

Para os autores a emancipação/pensamento reflexivo é o objetivo do processo educativo, contudo, a educação emancipatória da qual se almeja, seria aquela capaz de fazer com as pessoas estejam em crítica permanente¹ a fim de

¹ Adorno (2024, p. 9).

não se conformarem com os preceitos existentes, ainda que estas conceituações tenham uma adesão coletiva e estejam moralmente aceitas diante do social. Em Adorno (2024, p.65), a educação precisaria romper com as ideologias, “de um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação”. Neste sentido, ainda que um conceito seja considerado aceito por ser democrático, seria preciso estar em crítica constante aos preceitos estabelecidos a fim de não se submeter a uma aceitação passiva. A educação emancipatória para Adorno (2024, p.65), necessita partir de um processo dialético constante, visto que uma educação sem uma capacidade dialética, se tornaria “impotente e ideológica, se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”.

Já em Dewey, educação é um fenômeno de vida, e para se fazer significativo ele passa pela experiência, onde “[...] o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (Westbrook, 2010, p. 37). Neste sentido, em Dewey (1979, p. 95) não existe possibilidade de educação sem passar pela experiência, para o autor “o princípio de que educação, para realizar os seus fins, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, deve basear-se em experiência - que é sempre a experiência atual de vida de algum indivíduo.”

Para Dewey, o conhecimento emerge da interação entre o indivíduo e o ambiente, a experiência é a interação, e caso ela seja significativa, levaria a pessoa ao pensamento reflexivo, no entanto este processo não precisa ser imediato, contudo, uma educação que visa um aprimoramento da sociedade por meio do pensamento reflexivo deve transpor conceitos socialmente aceitos, e principalmente transpor preceitos que acabam se tornando dogmáticos.

Ambos os autores, consideram que só por meio da educação, a pessoa é capaz de perceber a realidade e agir ou reagir sobre ela, de modo a estar elucidado. Em Dewey, essa capacidade se faz por meio da experiência que

conduz ao pensamento reflexivo, enquanto em Adorno, se dá com a autoconsciência e isto encaminha para a emancipação, que transpõe aos preceitos aceitos pela coletividade, ainda que estes sejam considerados democráticos.

Dewey, Educação e Experiência

Grande parte dos estudos de Dewey e sua contribuição para a educação, se baseia na conceituação da experiência no processo educacional, inclusive, devido ao fato do autor reconhecer as particularidades do aluno são essenciais para a sua relação com a experiência. Dentro desta perspectiva é que surge a crítica do autor com a escola tradicional, justamente por este modelo cercear a capacidade de criação e autonomia do aluno, ao equiparar o conhecimento como também a educação, à reprodução de conteúdo.

O ideal educacional em Dewey se volta para uma educação pautada na experiência. Segundo o autor, o indivíduo vive no mundo em meio a situações, isso gera interações onde ele só compreende por meio da experiência. Neste sentido:

Os conceitos de situação e de interação são inseparáveis um do outro. Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio [...] O meio ou o ambiente, em outras palavras, é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso. (Dewey, 1976, p. 36/37).

Para Dewey, essa experiência geraria no indivíduo a capacidade de percepção de si e do mundo, e a consequência de uma educação pela experiência se refletiria no pensamento reflexivo. Alçando este ideal de pensamento, seria possível a emancipação, pois, a pessoa não agiria rotineiramente e unicamente por instinto ou comodismo, mas sim de forma reflexiva, decodificando e transpondo conceituações e preceitos de forma significativa. O autor menciona que:

[...] a grande recompensa do exercício da capacidade de pensar é que não há limites para a possibilidade de transmitir a objetos e acontecimentos da vida significações originalmente adquiridas por exame meditado; e, por conseguinte, não há limites para o desenvolvimento contínuo do significado na vida humana. (Dewey, 1979, p.42)

Para o autor (1979, p.55), o pensamento reflexivo vai além da reprodução de conceitos, “temos pensamento reflexivo apenas quando a sucessão é tão controlada que se torna uma sequência ordenada, rumo a uma conclusão, que contém a força intelectual das idéias precedentes”. Esta capacidade não acontece de forma impositiva, ela vem à medida que a pessoa começa a compreender o mundo externo por meio de processos internos. Neste sentido, durante a nossa vivência, sempre estaremos diante da experiência, por este motivo, esta capacidade não se faz estática.

A capacidade reflexiva, em Dewey, não é apenas mediada pelo chamado “conhecimento científico”; o conhecimento empírico, se faz presente nessa formação de um pensamento reflexivo. Dewey (1979, pp.188-189) considera que o conhecimento empírico, seria formado por “hábitos, de expectativas baseadas em algumas conjunções, ou coincidência regular nas experiências passadas”, neste sentido, quando tratamos de humanidade, “quase todas as nossas convicções sobre a natureza humana, nos indivíduos (psicologia) e nas multidões (sociologia), são ainda de espécie acentuadamente empírica”. Assim, quando construímos, assemelhamos ou fundamentamos um conceito, seja na esfera política, social, econômica, educacional dentre outras, este é validado como adequado/coerente dentro de um período temporal, que reflete a consciência social da época. De tal forma que, muitas das conceituações que são consideradas como “verdades” dentro de uma sociedade, e logo são aceitas democraticamente, são passíveis de serem questionadas ou revisadas, visto que, o conhecimento é constante e não estático.

Entretanto, Dewey argumenta sobre a existência de crenças que acabam se confundindo com ciências, culminando na equiparação destas ideias ao parâmetro de verdades científicas. Esse empirismo, presente nas humanidades,

apresentaria para Dewey (1979, p. 190) uma desvantagem: “(1) sua tendência para falsas crenças, (2) sua incapacidade de lidar com o que é novo e (3) sua tendência para gerar inércia mental e dogmatismo”. O autor ainda acrescenta que algumas crenças, muitas vezes foram oriundas de observações precisas, contudo, acabam por se tradicionalizar em “dogmas semi-sagrados que tendem a ser beneplácitos nas mãos de quem detém o poder”. Por este motivo, Dewey critica o empirismo, para o autor, o conhecimento científico, deve ser opor ao empirismo, devido ao interesse pelo futuro, visto que, caso este conhecimento empírico passe a adquirir um caráter dogmático, ele tende a apresentar uma “atitude conservadora “aficionada ao passado, impedindo uma emancipação que é necessária para o progresso.

Na história do progresso do saber humano, perfeitos mitos acompanham a primeira fase do empirismo; as "essências" escondidas, as "forças" ocultas, marcam a segunda. Por sua própria natureza, essas "causas" esquivam-se à observação, de modo que seu valor explicativo nem pode ser confirmado nem refutado pela observação ou experiência anterior. Por isso, acreditar nelas torna-se pura tradição. Dão lugar a doutrinas que, inculcadas e transmitidas, convertem-se em dogmas, ficando, assim, radicalmente reprimidas a investigação e a reflexão subsequentes. (Dewey, 1979, p. 192)

É importante ressaltar que embora Dewey (1979), defenda que uma educação significativa é pautada na experiência, para o autor a “experiência não é uma coisa rígida e fechada”, a experiência em Dewey, seria aquela que provoca e estimula a reflexão, liberta da influência da tradição fomenta por dogmas e crenças. Apesar das críticas ao autor ao empirismo, torna-se importante frisar, que o autor não condena o empirismo, inclusive o autor considera que seja essencial em uma educação pautada na experiência, a crítica do autor se faz, quando o empirismo cria uma barreira na aquisição de novas significações ao apresentar um caráter estático e dogmático.

A educação mediada pela experiência, geraria um processo reflexivo, e exatamente por esta capacidade reflexiva, é possibilitados as pessoas a emancipação e o alargamento da experiência, de modo que, mesmo ciente da

influência e dos meandros das crenças e dogmas, seria possível uma elucidação que perpassa os conceitos estáticos e seja capaz de gerar transformações tanto coletivas como individuais.

Adorno, Educação e Experiência

Em sua obra *Educação e Emancipação*, Adorno ao abordar o campo educacional, defende que somente pela educação transformarmos a sociedade positivamente, entretanto, para o autor, a educação só se faz transformadora, quando é capaz de gerar uma mudança com a autoconsciência por meio de um processo educativo que fomente este tipo de emancipação.

A autoconsciência para Adorno, seria a capacidade reflexiva que independe da lógica grupal, mesmo que esses preceitos sejam aceitos como democráticos. A exemplo, o autor cita o sentimento nacionalista e de bem-estar social proporcionados pelo nazismo, embora a história revele a barbárie ocorrida durante o período “muitos viveram muito bem sob o fascismo. O terror só se abateu sobre um pequeno número de grupos relativamente bem definidos.” (Adorno, 2024, p. 37). O autor relata que, neste período, o sistema educacional não foi capaz de combater o autoritarismo fascista, pelo contrário, houve aceitação massiva por parte dos nacionalistas:

Para um número incontável de pessoas, a frieza do seu estado de alienação parecia eliminada pelo calor do estar em comunidade, por mais manipulada e imposta que fosse esta situação; a comunidade popular dos não-iguais e dos não-livres, como mentira que era, também era simultaneamente a realização de um sonho burguês antigo, embora desde sempre perverso. (Adorno, 2024, pp. 37-38)

Um sistema educacional que reproduz padrões induz ao conformismo e aceitação passiva, neste sentido, o que consideramos democrático e aceitável, não deve ser validado apenas pela coletividade. Um progresso com humanização

se faz por meio da dialética que conduz a emancipação, quando existe a criticidade ao que está sendo posto como moral e ético.

Por este motivo, a autoconsciência transformaria a sociedade, pois esta transpõe a lógica grupal. Para Adorno, nem sempre a aceitação coletiva gera a democratização. A educação deve prezar pela democracia, no entanto, o que consideramos democrático deve ser questionado, para não seguirmos um “ideal orientador”. Becker em um diálogo com Adorno (2024, p. 141) exemplifica dizendo: “a juventude não deseja uma consciência crítica. A juventude quer modelos ideais [...]”, o que ocorre é que se estes modelos ideais não forem questionados, o porquê de os seguirmos, corremos o risco de sucumbir a insanidades grupais que só são validadas dentro da grupalidade e do coletivo.

Adorno, usa o termo “well-adjusted people”, para se referir a pessoas que se adaptam aos sistemas, sem se questionar ao que estão sendo submetidas ou fazendo outros se submeterem, Para o autor, um sistema educacional que não emancipa, leva as pessoas ao conformismo, e neste conformismo existe a alienação. É importante salientar, que o fato da sociedade possuir um sistema educacional, não significa que se tenha uma preocupação com a formação de pessoas com pensamento crítico. Em tese, para Adorno, viveríamos em uma sociedade alienada onde quem detém o poder se beneficia dessa alienação:

Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante — hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria — ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. No referente ao segundo problema, deverá haver entre nós diferenças muito sutis em relação ao problema da adaptação. De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. (Adorno, 2024, p. 143)

O autor discorre o texto, argumentando que apesar do sistema educacional agir pelo coletivo, e de certo modo tendenciar uma democratização, o mesmo sistema induz ao conformismo, justamente por parametrizar um “ideal” condicionado a regras, conceitos e estereótipos, do que é considerado correto. Neste viés, muitas vezes a reprodução de padrões ou comportamento normalizados pelo coletivo ao invés de promoverem uma emancipação acabam por alienar as pessoas, visto que, se existe uma aceitação massiva, qualquer crítica ou posicionamento contrário é visto como transgressão.

Para Adorno (2024, p. 144), a emancipação parte da capacidade dialética, adquirida na autoconsciência, “só podemos viver a democracia e só podemos viver na democracia quando nos damos conta igualmente de seus defeitos e de suas vantagens”. Por este motivo, o modelo educacional só se fará significativo, quando for capaz de transpor o coletivo, a emancipação ocorre quando a autoconsciência independe da coletividade.

Considerações finais

Apesar dos autores apresentarem linhas epistemológicas diferenciadas, e arguirem em contextos sociais e políticos díspares, ambos acreditam na importância da educação como forma de melhoramento das pessoas e da sociedade. A diferença é que em Dewey, o processo educativo eficaz só é possível por meio da experiência resultando no pensamento reflexivo, enquanto em Adorno, se faz por meio da autoconsciência e da dialética ocasionando na emancipação. Dewey, argumenta que uma experiência educacional apropriada libertaria as pessoas das crenças, para o autor, apesar das crenças fazerem parte da construção social, é necessário transpô-las e não permitir que isso limite o conhecimento. Já em Adorno, uma educação apropriada traz autonomia diante de qualquer eventualidade e essa autoconsciência independe de uma aceitação coletiva.

Para ambos os autores, a educação deve conduzir a capacitação crítica, seja esta denominada: emancipação ou pensamento reflexivo. Essa capacitação

é essencial para o processo democrático, ainda que as reflexões resultantes dessa criticidade se oponham aos valores sociais e morais vigentes. Um processo educacional significativo, deve vir de encontro à democracia, contudo a democracia não pode ser vista como algo estático, a medida em que as pessoas parametrizam conceitos fixos para o que deve ser democracia, elas transformam essas concepções em dogmas, e com isto, correm o risco de cometerem barbáries ou estagnar progressos, em prol de um ideal ou de uma crença, devido ao conformismo e aceitação passiva.

Em Adorno (2024, p. 72), “a liberdade não é um ideal, que se ergue de um modo imutável e incomunicável sobre as cabeças das pessoas [...], mas a sua possibilidade varia conforme o momento histórico”, já em Dewey (1976) a liberdade não é simplesmente a ausência de restrições, mas a capacidade de agir de maneira intencional e significativa em situações específicas. Isso envolve a possibilidade de explorar, experimentar e se posicionar no mundo.

Por este motivo, o processo educacional é algo contínuo e sempre deve estar envolto pela dialética, uma vez que ao pensarmos em uma educação que visa a humanização e o progresso social, sempre devemos levar em consideração a qual tipo e modelo de sociedade, o que consideramos como verdades, logo a nossa produção científica, estarão a servir.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Paz e Terra, 2024.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. Trad. Haydée Camargo Campos. Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Experiência e educação**; tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1976.

WESTBROOK, Robert B. John Dewey (1859-1952). In: WESTBROOK, Robert B., TEIXEIRA, Anísio, et. al. (orgs.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HANNAH ARENDT E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA: UM DIÁLOGO COM A TEORIA CRÍTICA

Tatiana de Freitas Silva

Marta Regina Furlan

Introdução

A crise na contemporaneidade tem permeado várias esferas da sociedade brasileira, visto que há reflexos de uma crise no campo da saúde, da cultura, da economia, da segurança, da política e sobretudo no campo da educação. Em detrimento à crise, a sociedade e os indivíduos nela inserida, precisam tecer reflexões e formas de (re) pensar a condição humana, sendo este o desafio maior.

Considerando a infância como uma condição humana envolvida por fatores biológicos, históricos e sociais, pensá-la de maneira crítica e mais humanizadora torna-se o desafio deste estudo revelado no presente capítulo. Nesse sentido, o objetivo geral é refletir as contribuições de Hannah Arendt para a educação na infância em contexto contemporâneo. De modo particular, destacar a obra “Entre o passado e o futuro”, especificamente, com a discussão sobre a Crise de Autoridade tão discutida pela cientista política e filósofa contemporânea. A metodologia é um estudo teórico e bibliográfico a partir das contribuições de Hannah Arendt e de autores secundários que dialogam com a autora em relação a educação na infância.

Em se tratando da organização do texto, está estruturado da seguinte forma: No primeiro momento é apresentada as principais contribuições de Hannah Arendt para a Educação de modo geral e, para educação na infância de maneira particular. No segundo momento o texto busca pensar a educação na

infância com vista a formação para a emancipação do ensino, a partir de um diálogo com pensadores da Teoria Crítica.

Hannah Arendt e a Educação na Infância

Hannah Arendt nasceu em 1906 na cidade alemã Linden, filha única de Paul Arend e Martha Arendt. Arendt perdeu seu pai ainda na infância, após esse acontecimento, passou a viver com sua mãe e seu avô paterno Max Arendt. Em decorrência do cenário que a Alemanha se encontrava e com a ascensão nazista, Arendt sofreu perseguições por conta do regime e por ser de origem judaica, sendo forçada a migrar do país.

A vida acadêmica de Arendt, começou na Europa, porém, deu continuidade em seus estudos em Nova York. Produziu diversas obras como: “A origem do totalitarismo” (1951), “A condição humana” (1958), “Entre o passado e o futuro” (1961).

No ensaio sobre a Crise na Educação, Arendt (2022) alerta que em toda crise uma parte do mundo é destruída, portanto, é necessário refletirmos no campo da educação, a fim de evitarmos tal barbárie. Diante disso, é fulcral considerar que Arendt (2022) não escreveu diretamente sobre a educação da infância, mas suas reflexões filosóficas e críticas sobre política, liberdade, autoridade e natalidade oferecem contribuições significativas para pensar a educação da infância e o sentido de educar as crianças em tempos contemporâneos.

Por conseguinte, Arendt (2022, p. 271) destaca que:

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Além disso, esses recém-chegados não estão acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim a criança objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação.

Ao estreitarmos nossos olhares para a infância, sabemos que seu conceito tem se constituído a partir de processos históricos, culturais e sociais, variando de acordo com suas organizações sociais. Sobre isso, Saito e Oliveira (2018, p. 2) afirmam que:

Ao pensarmos sobre a infância, há a necessidade de compreendermos o sujeito que dela participa, no caso, a criança, um ser biológico, histórico e cultural que transforma o mundo e por ele é transformado e que tem peculiaridades do desenvolvimento como ser humano.

Há de se destacar, que Arendt (2022) provoca-nos a refletir sobre a infância desde a sua natalidade, principalmente ao fazer menção às crianças, como recém-chegadas, e é desde o seu nascimento que é preciso prepará-las para o mundo que irão habitar. No entanto, é necessário prepará-las antecipadamente para a renovação do mundo, para que, futuramente possam assumir responsabilidade sobre ele.

No que se refere ao conceito de natalidade desenvolvido por Arendt (2022), entende-se como a capacidade humana de começar algo novo, essencial para a renovação do mundo. No contexto da infância, essa ideia sublinha a importância de acolher as crianças como sujeitos de transformação no mundo e com o mundo. Ainda, em Arendt (2022), cada criança traz consigo o potencial de renovar e transformar o mundo e, com isso, a educação desde a mais tenra idade, precisa valorizar e cultivar essa capacidade criativa, ao invés de apenas transmitir conhecimentos do passado sem conexão com a complexidade do mundo atual.

Consequentemente, educar implica introduzir as crianças no mundo existente, com seus valores e conhecimentos historicamente constituídos, todavia, sem que seja de maneira autoritária e fria no sentido de sufocar e encurtar sua capacidade de criar algo novo enquanto criança no mundo. Para isso, é fundamental que haja o pensamento crítico sobre o ensino às crianças e que o (a) professor (a) desenvolva a autoridade pedagógica por meio deste propósito formativo.

Nesse sentido, cabe-nos repensar de forma crítica a sociedade em que as crianças estão sendo formadas, uma vez que o desenvolvimento delas se estabelece em consonância com às construções sociais, históricas, culturais, políticas e educacionais. Arendt (2022), convoca-nos enquanto adultos e destaca sobre nossa reponsabilidade em relação às crianças, considerando, que são seres humanos em formação e necessitam de direcionamentos, principalmente por meio da educação e do ensino.

Diante disso, abre-se espaço para o seguinte questionamento: Que tipo de experiência humana e que tipo de mundo estamos proporcionando às crianças? Nota-se que tem sido oferecido à criança uma realidade de mundo baseada na intolerância, na agressividade, nos discursos de ódio, na violência e na competitividade, Ou seja:

As crianças são educadas com imagens da guerra na Europa, na África e do extermínio progressivo de populações pobres da América Latina, com imagens de crianças matando colegas de escola, neonazistas vitimando gays, negros, judeus. [...] as crianças, com quem poderíamos aprender a mudar e a fazer história do lixo e reinventar a esperança, aprendem com os adultos a aniquilação dos direitos, o medo, a agressão (Kramer, 2000, p.6)

Faz-se urgente pensarmos na educação das crianças, principalmente para a ruptura dessa construção social marcada pelo aligeiramento da vida e das relações e, efetivamente pela ambiguidade no que tange objetivo do ensino na educação da infância. Sobre isso, Oliveira (2019, p. 496) adverte:

Ao refletir acerca dos espaços formativos contemporâneos voltados ao trabalho educativo com crianças entre 0 e 5 anos, tem-se a preocupação acerca de como vem sendo constituída a autoridade pedagógica que atua nesse campo de ensino. A inquietação é notória pelo próprio caminho trilhado pelo conceito de autoridade pedagógica que ora é traduzido pelo autoritarismo pedagógico ou superioridade do adulto com práticas educativas cerceadoras do conhecimento; ora está voltado ao processo de neutralização e silenciamento formativo da razão, com ações sem intencionalidade e distantes do que deveria ser o propósito educacional para a primeira infância

Diante disso, nesse cenário, a criança na qualidade de sujeito histórico e social necessita da garantia de seus direitos enquanto cidadã, no sentido de exercer o pleno gozo de seus direitos, sendo o principal que é o direito a uma educação digna. “A criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça”, assim como veemente é apresentado por Arendt (2022, p. 272). Isso só é possível por meio da autoridade pedagógica que, na educação revela por meio da liberdade e, ao mesmo tempo, oferece às crianças a segurança necessária para explorarem o mundo e desenvolverem a autonomia por meio do pensamento crítico e humanizado.

Por uma Educação da Infância Voltada para a Emancipação

Ao pensar na educação voltada para a formação humana e para o esclarecimento é necessário que ela seja voltada para a emancipação, que nada mais é do que a liberdade, autonomia e a capacidade humana de agir e pensar criticamente no, com e pelo mundo. Em Arendt (2022) a emancipação, por meio da educação, se volta à ação, à liberdade e a capacidade de iniciar algo novo. Nesse prisma, sua concepção teórica e filosófica concentra-se na esfera política e na ideia de participação ativa no espaço público e social em favor da construção do mundo comum. Assim, é pela ação criativa e pelo pensamento crítico que os indivíduos se libertam do passado e criam caminhos.

Em contraposição, a conjuntura social e educacional vigente tem se revelado, muitas vezes, para a instrumentalização da técnica e o aligeiramento do saber e da formação, ou seja, especificamente o foco principal da educação está na submissão aos ditames da Indústria Cultural e da lógica do consumo. Consequentemente, O homem moderno, seduzido pelos fetiches da técnica e da mercadoria, está cada vez mais se eximindo de tal empreitada de autoridade (Arendt, 2022). E, diante disso, o viés humanizador é negligenciado na educação da criança, que de certa forma, se vê presa ao ensino autoritário e de apressamento da infância.

Na discussão sobre a “Crise da Educação”, Arendt (2022) traz uma série

de reflexões sobre a condição da criança na sociedade, em especial, sobre a responsabilidade dos adultos nesse processo de formação. Destaca também sobre o papel da educação e dos profissionais educacionais, especificamente, os professores que atuam diretamente com a criança por meio do ensino.

Oliveira (2019, p. 461) considera que além de dedicar-se à reflexão sobre a crise da autoridade, Arendt procura:

compreender como se estabelece uma autoridade legítima, e se essa legitimidade não reside na violência e/ou na força, ela também não reside na persuasão, pois persuadir implica que a relação se estabeleça numa esfera de igualdade, haja vista que a eficiência da ordem se dá pelo melhor argumento. Acredita, desse modo, que uma relação mediada pela violência angaria obediência, mas uma obediência por medo e não por respeito não pode ser considerada como um projeto de autoridade e de educação e, sim de autoritarismo.

Assim, a educação da infância ao receber os recém-chegados, necessita pensar em estratégias que possam garantir o desenvolvimento integral da criança. É perceptível que, muitas vezes,

há um acúmulo de trabalhos, tanto para as crianças quanto para os educadores, que se veem em desespero e aflição, frente à chamada produção, ou seja, “têm que mostrar serviço”. E, nessa produção sem fim, ousar refletir, ser criativo, ser imaginativo não é possível, até porque “tempo é dinheiro”. (Oliveira, 2011, p.15).

Assim, é possível perceber que as crianças são forçadas a renunciar à sua própria ludicidade e liberdade de expressão, em virtude das condições que são expostas, substituídas pelo fazer e pela lógica do trabalho, por exemplo, uma característica que brota espontaneamente da criança, o brincar. Há de se destacar que a educação dos pequenos precisa ser compreendida enquanto espaço formativo, na qual as propostas pedagógicas devem ter uma intencionalidade.

Infelizmente, assola sobre a educação infantil muitos equívocos pedagógicos que acabam refletindo e reproduzindo a lógica do pensamento

instrumental, é possível notar que muitas vezes na educação infantil, há uma anulação do brincar, da criatividade, da imaginação, do faz de conta. E assim, propostas com voltadas para o empreendedorismo, apostilamento, atividades para a reprodução e sem nenhum cunho reflexivo ganham espaço na educação da infância. Sobre tal, Oliveira e Saito (2018) reforçam que:

O pensamento pedagógico é esvaziado, ao invés de resignificado pela reflexão e crítica. As experiências formativas dão lugar ao silêncio e emudecimento humanos, prevalecendo, desse modo, a lógica do pensamento instrumental e repetitivo, com características de padronização e diminuição da razão à sua dimensão instrumental e utilitarista, em que adultos e crianças vão conduzindo seu ‘tempo-rotina’ sem ao menos refletir sobre o processo e elaborar novos olhares para o trabalho educativo. Nesse cenário, esse processo temporal da rotina pode ser traduzido com a prática de apostilamento pedagógico, por exemplo, que molda professores e crianças a um tipo de adestramento intelectual, sem que haja a possibilidade das experiências do pensar e da produção de uma consciência autônoma.

Para além disso, infância permeia sobre o contexto de uma sociedade capitalista e regida pelos ditames mercadológicos e consumistas, tornando a criança consumidora voraz e necessária para o capital, dentre outras questões que corroboram para o processo de fragilidade estabelecida na infância e na criança. Ou seja, “a presença de uma cultura consumista é consistente e passa a produzir ambientes com valores nos quais o ter prevalece sobre o ser e a presença, carinho e atenção familiar se tornaram lacunas preenchidas por presentes, tornando a criança consumidora antes mesmo de ser cidadã.” (Albertini; Domingues, 2016, p.30).

A obra “*Crítica da estética da mercadoria*” de Haug (1997) traz uma contribuição sobre esse assunto, ao analisar de modo sociológico o destino da sensualidade e do desenvolvimento das necessidades do capitalismo. Nesse prisma, a obra “é crítica por descrever a forma de funcionamento de seu objeto, bem como as condições de sua possibilidade, a sua contraditoriedade e os seus desdobramentos históricos” (Haug, 1997, p.13).

Esse destino fascinante da mercadoria pela lógica do consumo é concebido pelo autor como estética da mercadoria que, também, pode ser reconhecida como a crítica da manipulação, principalmente no que se refere aos efeitos da manipulação, firmando assim uma posição contrária. Assim, “a objetividade da felicidade e do sofrimento fundamenta também a da manipulação” que, de certa forma, atinge tanto adultos quanto crianças (Haug, 1997, p.14).

Em relação ao cotidiano das escolas, há a propagação desde a educação infantil de uma forma de pensar e agir das crianças que revelam percepções da vida social e, que são materializados pelas ações competitivas entre crianças, principalmente por meio dos brinquedos tecnológicos e outras influências do mercado, tais como: acessórios escolares, vestuário, alimentação, brinquedos etc.

É visível o discurso da criança quando o assunto envolve consumo, infelizmente, o espírito de competitividade sobre aquele que detém em proporção maior sobre o outro está presente na infância e, que se revela pela “promessa estética do valor do uso”, que designa um complexo funcionalmente determinado pelo valor de troca e oriundo da forma final dada à mercadoria (HAUG, 1997, p.15).

A mídia, por exemplo, tem utilizado formas para instigar as crianças ao consumo, seja por meio da aquisição dos brinquedos, aparelhos eletrônicos, celulares, roupas, entre outras. Assim, a indústria cultural se enraíza no cotidiano das crianças, tornando-a um ser genérico e alienado, em outras palavras, meros reprodutores da técnica instrumental, principalmente pela formação da personalidade e dos valores sociais que ainda estão em processo de desenvolvimento, visto que neste tempo da infância às crianças são mais assujeitadas ao processo de imitação e padronização em relação ao outro e às coisas que o outro adquire ou tem

Por conseguinte, é preciso que os professores da infância direcionem suas ações pedagógicas para condução da emancipação, na qual as crianças possam desenvolver suas potencialidades, ou seja, colocar a criança na condição

de sujeito ativo, capaz de agir, criar e transformar o mundo, mesmo em seu estágio inicial de vida. Nesse sentido, em Arendt (2022), as crianças como recém-chegadas ao mundo, simbolizam a capacidade de renovação, de algo novo. Para isso, na autoridade pedagógica, o professor precisa criar tempo e espaço para que as crianças potencializem sua criatividade e perspectiva única acerca do mundo, de modo, a contribuir para o ambiente ao seu redor.

Sobre isso, Arendt (2022, p.276) reforça que:

[...] a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo.

A partir das considerações de Arendt (2022), é valorosa a ideia de uma educação da infância que se volte para a emancipação à luz da autoridade na sala de aula pelo processo de educação e ensino. Para tanto, é fundamental que a criança seja vista enquanto sujeito-plural, respeitando também sua singularidade infantil mediante as relações coletivas e plurais. Nesse sentido, há a necessidade de promover um ambiente de ensino em que a voz da criança seja ouvida e respeitada, encorajando a interação entre crianças e adultos e, portanto, valorizando o diálogo como forma de aprendizado mútuo.

Considerações finais

Ao remeter ao objetivo principal deste texto, considera-se relevante o processo de educar as crianças nesse contexto como uma ação desafiadora, uma vez que para Kramer (2000, p. 7) é necessária “uma perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, [...]” por meio da educação da infância. Assim, é preciso que haja a tomada de consciência sobre a responsabilidade em relação aos caminhos que a educação na infância tem permeado e, que

definitivamente precisa percorrer em favor da emancipação humana. A infância não é um mundo isolado, portanto, faz-se necessário compreender que a criança faz parte do mundo adulto e, não necessariamente é o adulto.

Assim, ao considerar a criança em sua subjetividade e peculiaridade humana, é possível pensar na educação para uma mudança para algo novo, ou seja, ao percorrer por essa trilha do ensino e da formação, decidimos o nosso amor às crianças e ao processo de acolhimento e inclusão no mundo e com o mundo. Destarte, cabe a nós enquanto adultos e educadores prepará-las para uma renovação de mundo.

Referências

ALBERTINI, Marcelize Niviadonski Brites; DOMINGUES, Soraya Correa. Infância, consumo e educação: conexões e diálogos. **INTERthesis: Revista Internacional Interdisciplinar**, v. 13, n. 1, p. 21-37, 2016.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Editora Perspectiva S/A, 2022.

HAUG, Wolfgang Fritz. **Crítica da estética da mercadoria**. Unesp, 1997.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 14, 2000.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. A lógica do consumo na sociedade contemporânea e sua influência na mediação do professor no processo de formação do pensamento infantil. 293 f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2011.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Autoridade Pedagógica ou Autoritarismo na Educação para a Infância? Reflexões em Hannah Arendt e a Teoria Crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.14, n.2, p.456-469,abr./jun.,2019. E-ISSN: 1982-5587.

SAITO, Heloísa Toshie Irie; DE OLIVEIRA, Marta Regina Furlan. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, p. e39310, 2018.

A SUBJETIVIDADE DO SER E O RESPEITO DE SI: CONSTRUÇÕES DO RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR

Ângela da Silva

Francismara Neves de Oliveira

Introdução

Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher?
(Sojourner Truth)

A epígrafe apresenta uma reflexão sobre o corpo que é reconhecido como direito de ser, e o corpo passivo de inexistir. A nós, mulheres negras, é negado o afeto, o reconhecimento e respeito. *Eu não sou uma mulher?* A pergunta proferida por Sojourner Truth, em 1851, na *Convenção dos Direitos da Mulher em Akron, Ohio*, surge latente na memória, quantas de nós mulheres negras já nos questionamos se somos sujeitos de direitos, e se somos, porque nos, são negados. Porque nos foi ensinado a nos portar como outras, aquelas que não possuem o lugar, a nós, somos ensinadas a aceitar o não lugar.

Para Kilomba (2019) o conceito de sujeito engloba os níveis político, social e o individual, assim, para uma pessoa ter o status social de sujeito ela precisa ser reconhecida nos três níveis. Ao ser reconhecida como sujeito, está autorizada a vivenciar sua subjetividade e participar das esferas sociais, e ter, seus interesses, individuais e coletivos reconhecidos. Quando, Sojourner Truth

(1851), profere seu discurso, ela questiona o direito à sua subjetividade, questiona o reconhecimento de um papel social que é de ser mulher, de ser mulher negra. Na sociedade na qual o racismo é negado viemente, o corpo negro é um corpo sem direito, assujeitado.

O direito de ser, de existir enquanto sujeito. Ou seja, de coexistir, é privilégio de alguns que são autorizados a ser. A relação de autoridade inicia nas relações sociais, logo, se desde a tenra idade o que é apresentado as crianças são as ideias centradas na sociedade eurocêntrica e negada a existência das sociedades africanas e indígenas, a formação da realidade será construída na perspectiva centrada na formação de exclusão e hierarquia.

A concepção teórica que adotamos neste trabalho entende que é na interação social que são formadas e construídas as ideias sobre a realidade, é por meio da interação, que o sujeito toma consciência sobre a realidade social vivida, essa tomada de consciência perpassa por um processo extenso de reconstrução mental, trilhando seus próprios conhecimentos (Bandeira; Disner; Rocha; Soares (2021).

Assim, se é na relação com o outro que o conhecimento se constroi, e se constroi sujeitos, os sujeitos estão sendo autorizados e construídos suas representações por meio de uma realidade vivida a partir da ótica de um ideal, de um padrão social, negando assim, que as pessoas negras e indígenas construam suas realidades e formem suas significações sobre a natureza e sobre si (Delval, 2007).

A humanização é autorizada para os sujeitos, isso exclui todas as pessoas que não são “civilizadas”. Como afirma Kilomba, (2019) o sujeito tem seus valores subjetivos, sociais e políticos reconhecidos, já a pessoa negra, tem seu corpo como a “Outra”, a outra que é diferente, o não sujeito, aquele que não tem direito a sua subjetividade.

Partindo dessas reflexões este trabalho parte da problemática: como o racismo vivenciado no cotidiano afeta a subjetividade da mulher negra? O racismo pode ser considerado como fenômeno cotidiano que se caracteriza por atos, ações e omissões que colocam a pessoa negra como o outro, o diferente

(Kilomba, 2019). Para responder o problema, elencamos como objetivo, perceber as significações das subjetividades raciais vivenciadas no cotidiano escolar por mulheres negras. Apoiou-se no conceito de conhecimento social à luz do referencial teórico da Epistemologia Genética, cotejada à discussão da pesquisa centrada no sujeito.

Método

Definiu-se como pesquisa qualitativa, adotando a perspectiva do sujeito. Como procedimento investigativo foi realizada a análise de uma entrevista semiestruturada envolvendo uma professora.

Discussões e resultados

A concepção de racismo e como ele é materializado, é sentido e percebido a partir da racialização dos corpos. “O racismo inclui a dimensão de poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídias, emprego, educação, habitação, saúde etc” (Kilomba, 2019, p.76). É na materialização desse poder estrutural que ocorre nas instituições sociais que o racismo se apresenta no cotidiano, pois, “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (Almeida, 2020, p. 47).

A percepção dos que sentem a dor, a ausência de corpos, é materializada pelo silenciamento, a subjetividade é negada. Os dados que serão analisados são trechos de entrevista da dissertação de mestrado desta autora. No trecho abaixo Shaira expõe o poder da branquitude sobre os corpos negros, para ela o racismo é uma falta de respeito.

Shaira: Primeiro, falta de respeito pela pessoa, por causa da cor dela. E também a pessoa quer se sentir, tô falando do jeito que eu penso, tá? A pessoa quer se sentir superior, né? Porque ela

tem uma cor branca, uma pele branca, ela se acha...Ela acha que ela é superior, né? (Acervo da pesquisa, 2023).

O que é respeito? Fomos ensinados a respeitar o sujeito, que na sociedade ocidental “sujeito” é sinônimo de poder. Na concepção construtivista a formação do respeito perpassa a construção da moralidade. A criança ao nascer é exposta às relações sociais, assim, crianças na tenra idade as quais estão em processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento, tendem a apresentar conceitos pré-morais, ou seja, pautados na anomia, ou na ausência de consciência e obediência às regras (Silva, 2024).

Por meio da interação social, a criança vai ouvindo expressões reguladoras de suas ações em certas ou erradas, aceitáveis ou não, boas ou ruins, a partir do julgamento do outro sobre ela. Este tipo de moralidade está relacionado ao respeito unilateral, preponderante no pensamento pré-operatório e concreto. Nesse processo, a criança começa a compreender a realidade pela ótica do realismo moral e o cumprimento às regras se daria pela coação (Macedo, 1996; La Taille, 2009; Aleixo, et al., 2022).

A sociedade ocidental normalizou a coação e a obediência. A invasão portuguesa impôs a obediência aos povos indígenas e africanos por meio da violência, essa forma de sociedade preside até os dias de hoje. Mesmo com a resistência dos povos indígenas e africanos, a cultura da coação permanece presente. O racismo é um fenômeno de coação ao impor às pessoas negras a inexistência. O racismo revela o que a sociedade ocidental deixou como normativa, como ideal de sujeitos.

Shaira: Ah, todo mundo passou. Por processo de... De racismo? Ah, passava, todo mundo me chamava de negra de cabelo duro mesmo. Bicuda, beijola, quente, tipo assim (Acervo da pesquisa, 2023).

É na dor que brota a resistência. Shaira, fala das dores, os olhos a sorrir, não é um sorriso de felicidade, mas de fuga para acalantar as dores que sente. O olhar do poder branco sobre seus corpos renasce como ferida que não cessa,

não cicatriza. A superioridade do sujeito normaliza-a como não sujeita, como não merecedora de direito, passa a ser a diferente, a outra que não se encaixa.

Shaira: Eu acho que eu já senti um pouco de racismo no trabalho. Não aqui na escola, mas em outros lugares. Eu já tive alguma sensação assim, de algumas coisas. Por isso que eu não quero muito falar, entendeu? Que não é legal, você viu como é? Não é legal. Mas eu já tive assim, alguns enfrentamentos, algumas coisas assim. Mas só que eu não fico reclamando, não vou atrás, não fui atrás de denunciar ou de falar. Às vezes eu me arrependo, por que eu fui questionar isso, isso e isso? (Acervo da pesquisa, 2023).

O reconhecimento que sempre foi marcado com o olhar da branquitude, se desfaz, e no encontro da memória e história a voz surge como reconhecimento de si, que possui seu corpo como ponto de referência.

A tomada de consciência revela que o valor hierárquico do qual as/ os “Outras” /os, que têm o poder de diferenciar, também tem o poder de inferiorizar e demarcar por meio de estigmas e discriminação a quem pode ser sujeito (Kilomba, 2019).

Considerações finais

A proposição deste artigo foi perceber as significações das subjetividades raciais vivenciadas no cotidiano escolar por mulheres negras. Evidenciamos que o cotidiano escolar revela um lugar de resistências e de negação aos corpos negros. As mulheres negras que estão presentes nesses ambientes vivenciam uma normalização racial de seus corpos normalizando lugares de assujeitadas. É na memória que buscam resistências.

A memória é o lugar do agora, da emergência do ser e do existir, as memórias se inter cruzam, ao retomar a memória recorda-se de flash que ora aparece como verdade, ora como absurdo real. Dessas memórias está a relação de poder que perpassa a construção da subjetividade, enquanto busca o reconhecimento de ser sujeito.

A relação de poder no espaço escolar tolhe a voz e a corporeidade das pessoas negras, negam nossa subjetividade, somos autorizados a estar, mas não a falar pelas nossas perspectivas, somos autorizados a estar, desde que seja com o olhar rebaixado, somos a outra, o não sujeito. Nossos corpos e nossa voz incomodam muito aqueles e aquelas que tem em seu corpo o poder hierárquico.

Referências

ALEIXO, A. C. M. et al. (2022). **O preconceito de classe social no livro didático: um estudo apoiado na Epistemologia Genética**. Conjecturas, 22(1), 778–791. Disponível em< <https://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/542>>. acesso em 19 de out. de 2022.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

BANDEIRA, C. F. S. et al. (2021). A criança e suas ideias acerca do mundo social: colaborações para a construção do conhecimento social no Ensino Fundamental. In: **Interfaces Pedagógicas da Teoria de Jean Piaget**. Org. Sidney Lopes Sanches Júnior; Guilherme Aparecido de Godoi; Lilian Pacchioni Pereira de Souza; Francismoara Neves de Oliveira; Eliane Giachetto Saravali. Curitiba -PR. CVR, 2021.

DELVAL, J. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Educación**, Curitiba, n. 30, p. 45-64, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/5sCLcRz3DnqN6ZsTGSr56fg/?format=pdf>> Acesso em 05 de nov. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. 1.ed. Rio de Janeiro. Cobogó, 2019.

LA TAILLE, Y. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MACEDO, L (Org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

SILVA, Ângela da: **Relações raciais em contexto intergeracional**: vivências e resistências na ecologia da educação infantil. Ouro Preto (MG). Caravana, 2024.

EDUCAÇÃO CAMPONESA NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Jorge Luís de Medeiros Bezerra

Rosaly Justiniano de Souza Rocha

Introdução

O texto a seguir é fruto das reflexões propostas pela disciplina Teoria da Educação. A disciplina foi ofertada durante o segundo semestre de 2024 como componente curricular obrigatório do curso de doutorado em modalidade Dinter entre a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e o Instituto Federal do Tocantins (IFTO).

Nosso texto tem como foco apresentar uma análise do materialismo histórico-dialético, proposta por Karl Marx, aplicada ao contexto das instituições de ensino voltada para educação do campo, a Escola Família Agrícola (EFA). Buscamos investigar como a teoria marxista pode oferecer uma compreensão mais profunda sobre a educação do campo, abordando as especificidades e os desafios dessa modalidade educativa. Para enriquecer esta análise, exploramos o contexto de vida de Marx, suas principais influências intelectuais e, especialmente, a parceria e o diálogo teórico com Friedrich Engels, além da influência da dialética de Hegel. Com isso, conectamos as bases teóricas marxistas à prática educacional camponesa, promovendo uma reflexão crítica sobre o papel transformador da educação camponesa.

Para embasar nossa discussão inicial, trazemos como ponto de partida a vida e obra de Karl Marx, como referência a obra *Karl Marx uma biografia* do autor José Paulo Netto e a obra *Karl Marx: Grandeza e ilusão* de Gareth Stedman Jones. Uma análise do artigo "Materialismo Histórico e Dialético: Uma Discussão sobre as Categorias Centrais" da autora Gisele Masson (2007). A autora traz uma reflexão importante sobre a relevância das bases epistemológicas do

materialismo histórico. Ela trabalha o conceito de dialética, com foco principal na dialética materialista histórica de Marx. Nesse diálogo incluímos a obra Jamil Cury, Educação e Contradição. Além do artigo de Masson, também estudamos os conceitos presentes nas obras "O Capital" e "A Ideologia Alemã" do pensador Karl Marx.

Marx e Hegel: rupturas

Na obra Karl Marx: Uma Biografia, de José Paulo Netto, lançado em 2020, mergulhamos na história de um dos maiores pensadores da história, desde sua juventude em Trier, Alemanha, até seus anos finais. O livro de Gareth Stedman Jones, lançado em 2017, intitulado Karl Marx: Grandeza e Ilusão, traz a biografia do homem por trás do mito, sua formação intelectual, mostrando um jovem Marx em uma sociedade pós-Revolução Francesa, no auge da exploração e consolidação do capitalismo. Com esses autores, conhecemos mais sobre esse pensador que influencia o pensamento de homens e mulheres ao redor do mundo e cujas reflexões mudaram a forma de percebermos o mundo.

Marx foi um homem de seu tempo, presenciou os abusos do absolutismo prussiano do século XIX, e os denunciou. Essas denúncias o levaram a viver longe de sua terra natal, Trier. No campo econômico, viveu o auge da Segunda Revolução Industrial, contexto que impactou profundamente suas ideias. Marx analisou a sociedade, a exploração da classe operária, as relações de classe e os conflitos decorrentes dessas relações.

Deixando para trás a Prússia, Marx buscou refúgio na França, onde teve a oportunidade de se envolver com outros pensadores revolucionários da época, como Proudhon e Bakunin. No entanto, Marx não abandonou suas críticas ao regime prussiano, hábil escritor chegou na França para exercer o ofício de redator chefe de um jornal, mesmo ofício que valeu uma passagem da Prússia para França. No cargo de editor chefe ele publicou várias obras, com destaque para um livro intitulado de *Crítica da Crítica Crítica ou Sagrada Família*. Escreveu essa obra em parceria com Engels. Contudo, devido às denúncias que ainda fazia

do governo prussiano foi convidado a se retirar da França pelo governo francês a pedido do governo prussiano.

Marx se muda para Inglaterra, essa decisão foi fundamental para Marx, em solo inglês ele teve o apoio do seu parceiro intelectual, sendo essa parceria uma das mais importantes para Marx, pois além das contribuições no campo intelectual, Engels foi seu aporte financeiro, financiando as pesquisas desse que segundo Engels foi o maior pensador que ele teria conhecido. Para além disso, a Inglaterra era o berço do capitalismo industrial, ali o Marx teve a experiência *in loco* de refletir sobre as condições de vida do proletariado, pode analisar as contradições do capitalismo e suas implicações na realidade.

A parceria Marx e Engels começou em meados da década de 1840, quando se conheceram em Paris e descobriram uma afinidade ideológica. Juntos, escreveram "A Sagrada Família" (1845) e "A Ideologia Alemã" (1846), esse último publicado somente em 1932. Obras que exploram críticas profundas à filosofia idealista e apresentam as bases do materialismo histórico. Engels organizou a sequência de "O capital". Marx lançou apenas o livro um, deixando o segundo encaminhado e uma pesquisa vasta para o lançamento do livro III. No entanto, o primeiro trabalho a projetar a parceria foi "O manifesto Comunista" (1848). No "Manifesto" são lançadas as bases gerais do comunismo, esse texto trata-se de uma convocação da classe trabalhadora para unir-se em busca de um bem comum.

Marx busca em Friedrich Hegel substância teórica para desenvolver sua teoria. Hegel desenvolveu uma abordagem filosófica que ficou conhecida como dialética. Para esse pensador a realidade é moldada pelas contradições, sua formulação teria a seguinte estrutura: tese, antítese e síntese. Hegel aplicava sua teoria ao mundo das ideias e ao campo espiritual, enquanto Marx a reinterpretou e aplicou ao campo econômico, político e social. Essa reinterpretação foi fundamental para renascer a dialética uma vez que a filosofia hegeliana perdia espaço para o positivismo.

A dialética de Marx, conhecida como dialética materialista, é uma ferramenta essencial para analisar as contradições do sistema capitalista e

compreender o processo de transformação social. O Materialismo Histórico-Dialético é uma das maiores contribuições de Marx para ele, a sociedade se constrói e se mantém pelas relações materiais. A ideia ajuda a entender e analisar, mas é a prática que transforma e sustenta a sociedade. Diferente do positivismo, que tirava do homem o protagonismo no processo de mudança, o materialismo coloca o homem como protagonista de sua história.

A contradição, expressa na luta de classes, é o motor da história para Marx, em contraste com Hegel, que via no desenvolvimento das ideias esse papel. A dialética materialista é um instrumento para examinar as contradições do capitalismo e entender o processo de mudança que levaria à sua superação. Para Marx, o motor da história é o conflito de classes, não o desenvolvimento das ideias.

O conhecimento teórico, conforme concebido por Marx, é mais do que uma simples reprodução ideal do movimento do objeto de estudo, que neste caso é a sociedade burguesa. Para Marx, compreender essa sociedade burguesa vai além da mera descrição estática de suas estruturas e instituições; ele está profundamente interessado em desvendar os processos dinâmicos que a impulsionam. Marx busca não apenas entender o estado atual da sociedade, mas também investigar os mecanismos subjacentes que a impulsionam, as contradições que a permeiam e as forças que a transformam ao longo do tempo. Em essência, ele busca desvendar não apenas como a sociedade burguesa é, mas como ela se move, se desenvolve e se transforma ao longo da história.

Na teoria de Marx, o conhecimento está profundamente ligado à relação entre sujeito e objeto, onde a percepção inicial das coisas muitas vezes se manifesta apenas na forma de aparências superficiais. No entanto, Marx argumenta que por trás dessas aparências há uma essência mais profunda e complexa que determina a verdadeira natureza das coisas. Nesse sentido, o papel do sujeito não é apenas observar passivamente o objeto, mas sim penetrar nas camadas superficiais das aparências para alcançar a essência subjacente. Portanto, o conhecimento verdadeiro, para Marx, não se limita à percepção das

aparências externas, mas envolve a compreensão das relações sociais e das forças subjacentes que moldam a realidade social.

Para Marx, o ponto de partida do conhecimento está no empírico, na observação da aparência superficial do objeto, no que é imediato e tangível. Ele reconhece que a aparência pode fornecer pistas sobre a natureza do fenômeno, mas também é limitada e frequentemente enganosa. Ao analisar a sociedade burguesa, Marx percebe que as aparências das relações sociais muitas vezes obscurecem as forças que as moldam. Em vez de descartá-las, Marx as utiliza como ponto de partida, reconhecendo que, a partir delas, é possível iniciar uma compreensão mais profunda. Questionando e transcendendo as aparências, Marx busca revelar as contradições e processos subjacentes que sustentam a realidade social, tornando a aparência um ponto de partida dinâmico para a investigação crítica.

Em sua obra os Marx e Engels propõem romper com esse sagrado que transformou o mundo em algo intocável, para os autores essa sacralidade transforma as estruturas de poder em entidades imunes a críticas e conseqüentemente a mudanças. Não basta apenas compreender ou interpretar a sociedade, como disse o próprio Marx: é necessário transformar- lo.

Os pensadores chamam a atenção para conscientização dos homens, eles apontam que o que nos difere dos outros animais é nossa consciência. A capacidade de pensar e materializar os instrumentos para produzir nossos meios de vida é fator determinante entre os seres humanos e os outros animais. Essa capacidade Marx irá chamar de trabalho. O trabalho é o principal elemento de objetivação do ser humano. O ser humano é um ser que produz.

Marx e Engels argumentam que a criação de ideias e representações não ocorre isoladamente, mas está intimamente ligada às atividades materiais dos seres humanos. Ou seja, as interações sociais e as experiências vividas no mundo prático são os responsáveis pela formação da consciência. Os autores destacam

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. (Marx; Engels, 2007, pag. 84).

Para Marx e Engels (2007) os seres humanos têm a capacidade de produzir suas representações a partir das bases materiais e condições sociais que vivem, eles chamam a atenção para os seres humanos reais, ativos como não simples produtos condicionados a própria mente, mas como resultado de fenômenos históricos e econômicos.

Segundo os autores, as formas de pensamento e as ideologias dominantes em uma sociedade refletem as relações sociais e estruturas econômicas existentes, e transformar a sociedade exige mudanças nessas condições materiais. Marx e Engels são radicais no sentido de ir à raiz. Ao contrário dos idealistas hegelianos, propõem um método que rompe com o paradigma abstrato hegeliano. Enquanto a filosofia alemã considera as ideias superiores ao material, a análise materialista histórica de Marx e Engels destaca as condições materiais como fundamentais para as relações sociais e as ideologias.

Materialismo histórico-dialético

Masson (2007) ao citar Marx (2003) enfatiza a influência do modo de produção da vida material na vida social, política e intelectual de uma sociedade. Ele argumenta que as condições materiais em que as pessoas produzem e reproduzem sua existência têm um impacto profundo em todos os aspectos da vida em sociedade. Para Marx (2003) não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas é o ser social que determina a sua consciência. Masson diferencia a abordagem entre Marx e Hegel, no sentido de abordar a sociedade, a autora comenta:

A obra marxiana é uma pesquisa das relações econômico-políticas, por isso Marx dedicou-se ao conhecimento do homem nos planos sociológico, econômico e político. O enfoque não é idealista, como fora em Hegel, e sim materialista. (MASSON, 2003, pág. 107)

O materialismo histórico-dialético de Karl Marx entende que a dialética, o movimento e o processo histórico estão interligados. Na dinâmica histórica, ocorrem processos de mudança, e a dialética ajuda a compreender as contradições. “Marx busca desenvolver um método que possibilite captar a essência do objeto a ser investigado”. Para Marx, “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral”. O método materialista histórico e dialético é importante para compreender a essência da realidade, segundo Marx (Masson, 2007, p. 107).

Na concepção marxista, o estudo de um país deve ser realizado sob o ponto de vista econômico e a partir da divisão de classes. O capital, por exemplo, é determinado pelo trabalho assalariado, pelo dinheiro, pelos preços; sem esses elementos, ele não existe. O trabalho determina toda a conjuntura em torno do capital. A divisão de classes também é fundamental para o capital, pois é ela que promove o trabalho assalariado.

Segundo Marx (2008), no método teórico da economia política, a sociedade é o objeto. Nas sociedades primitivas, a posse tinha uma conotação simples, pois não era uma relação jurídica, estando ligada às relações familiares, comunitárias ou tribais. Essa simplicidade nas relações de posse diferenciava essas sociedades das mais avançadas, onde as relações sociais e econômicas se tornaram mais complexas e alienadas com o desenvolvimento do capitalismo. “Na sociedade primitiva, aparece como a relação mais simples de um organismo desenvolvido, mas subentende-se sempre o substrato mais concreto, cuja relação é a posse. Pode-se imaginar um selvagem isolado que possua coisas, mas nesse caso a posse não é uma relação jurídica” (Marx, 2008, p. 260). Sob a perspectiva marxista, à medida que as sociedades se desenvolveram, as relações de posse e capital se tornaram mais complexas, provocando mudanças nas estruturas sociais, econômicas e políticas.

De acordo com Marx, as sociedades desenvolvidas são aquelas “nas quais se encontram as formas mais elevadas da economia, tais como a cooperação, uma divisão do trabalho desenvolvida, sem que exista nelas o dinheiro”. Ou seja, embora historicamente o dinheiro tenha antecedido o capital e o trabalho assalariado, a sociedade não se desenvolveu com o desenvolvimento da economia; pelo contrário, as formas mais notáveis de economia são aquelas que não envolvem dinheiro (Marx, 2008, p. 261).

Os problemas sociais da Alemanha foram precursores para a concepção materialista de Marx. Marx passou a questionar o modelo idealista de Hegel, baseado na compreensão dos problemas concretos a partir da realidade da qual fazia parte. A lógica dialética de Hegel “busca superar a lógica metafísica, com sua tendência a perceber os conceitos de maneira estática e separados uns dos outros, definindo isoladamente o sujeito e o objeto”. O método dialético criado por Hegel entende a realidade como dinâmica, contraditória e relacional (Masson, 2007, p. 106).

O materialismo histórico-dialético é uma base teórica que busca compreender a realidade social, política e cultural das sociedades sob uma perspectiva material, considerando que o processo histórico se desenvolve através de tensões, conflitos e transformações.

Escola do campo: um espaço de contradição?

A classe burguesa reconhece as contradições na sociedade e, com esse conhecimento, busca obscurecer a percepção do proletariado. Desde o fim da Idade Média e início da Idade Moderna, mantinha uma relação conflituosa com a nobreza. Percebeu cedo que moldar o mundo aos seus interesses econômicos exigia investimento em educação e cultura, financiando o mecenato para disseminar sua ideologia, ainda sob a influência da Igreja.

Logo, a burguesia entendeu que criar um mundo à sua maneira passava pelo controle político. A partir de seus interesses, alinhados a outros, surgiu o Estado Moderno, em aliança com o rei, a nobreza e a Igreja. No entanto, revoltou-

se contra o Estado Absolutista que ajudara a criar. As revoluções burguesas resultaram das contradições entre burguesia e Estado Absolutista, destacando-se a Revolução Inglesa e a Francesa. Sobre isso, o autor Carlos R. Jamil Cury, em sua obra *Educação e Contradição*, destaca:

O Estado enquanto agência de regulação do modelo de sociedade burguês, legitima a ação da burguesia e deixa se ser apenas um intermediário das relações conflituosas para ser um legitimador do modelo de dominação: O Estado, entendido não apenas como organização burocrática de poder, mas como uma estrutura reguladora do sistema capitalista, serve aos desígnios das classes sociais que dele se apossam e através dele exercem a hegemonia legitimadora da dominação. (Cury, 1979, pág 55)

Para Marx (2023), a base dessa ideologia hegemônica está na estrutura econômica e nas relações de produção. A classe que controla os meios de produção também controla as superestruturas culturais e ideológicas, como a educação, a religião e os meios de comunicação. Dessa forma a ideologia dominante se torna "natural" e inquestionável, ajudando a manter a ordem social existente e a perpetuar a dominação econômica e social.

Por exemplo, no capitalismo, a classe burguesa exerce hegemonia ao promover valores como o individualismo, a meritocracia e o consumismo, que servem para justificar e manter as relações capitalistas de produção. As instituições sociais, como as escolas, a mídia e até mesmo a família, disseminam essas ideias, fazendo com que os trabalhadores aceitem e internalizem a ideologia burguesa.

A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideologia que; e apropriada para uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes, de modo que eles venham a se constituir em interesse geral (Cury, 1979, p. 48).

A hegemonia é o processo pelo qual a classe dominante assegura sua posição de poder, não apenas pela força, mas principalmente pelo consenso das classes subordinadas. O Estado condiciona as bases sociais por meio de ações

diretas, utilizando a educação como ferramenta de dominação hegemônica. A educação é um campo de disputa onde as consciências se formam, podendo romper ou reforçar a hegemonia. O conceito central para discutir hegemonia é o de ideologia, que busca reproduzir a visão de mundo de uma classe. Segundo Cury, “A ideologia tem um caráter de classe, e sua presença se faz dentro de uma totalidade concreta, cujo movimento é contraditório. A contradição existe nas ideologias dominadas e dominantes...” (Cury, 1979, p. 47).

A função histórica da ideologia está ligada à função educativa. A ideologia dominante exerce essa função quando as relações capitalistas já estão instituídas. Por meio de ações educativas, busca se estabelecer e se tornar hegemônica. Ações educativas não se limitam à escola, mas abrangem todos os espaços de interação humana, como igrejas, mídias sociais, e outros, moldados para reproduzir a ideologia dominante e conformar os dominados. Essa relação entre ideologia e educação é essencial para sustentar o sistema capitalista, garantindo que os valores e crenças que legitimam o capitalismo sejam internalizados, assegurando a hegemonia.

A escola, enquanto concreto, é uma parte de uma totalidade que repousa na estrutura, influenciando e sendo influenciada pela dinâmica social. As Escolas Família Agrícola (EFAs) se posicionam antagônicas ao modelo educacional hegemônico, que segue a lógica do capital e a reprodução de mão de obra. Elas entram em conflito com os modelos de EFAs, que pensam a educação para a autonomia da comunidade camponesa e sua cultura.

As práticas pedagógicas nas EFAs, que trabalham com a pedagogia da alternância, visam formar sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação da realidade social e econômica do campo (Dias Sobrinho, 2008). Arroyo, Caldart e Molina (1998) argumentam que a Educação do Campo deve recuperar valores coletivos que se opõem ao individualismo e ao consumismo, promovendo práticas que fortaleçam a solidariedade, a justiça e o cuidado com a natureza, com a escola como espaço para vivenciar relações humanas cooperativas e éticas.

Conforme Karl Marx (2023) em "O Capital", o concreto não é simples, sendo o resultado de diversas interações. A escola, como entidade concreta, reflete a interseção de várias influências e estruturas subjacentes. Como instituição, é produto político e social, refletindo as decisões do Estado e as práticas e valores da sociedade. Não está alheia às influências ideológicas, sendo uma síntese complexa de influências políticas e sociais, representando as imposições de um sistema político e as dinâmicas sociais, sendo um espaço de contradição.

Saviani (2011) propõe em "Marxismo e Pedagogia" que o ponto central da educação na teoria marxista não é a simples transmissão do conhecimento, mas a busca pela consciência. A educação deve ser compreendida como um processo envolvendo questões políticas, econômicas e sociais. A pedagogia histórico-crítica, baseada no pensamento marxista, alinha-se à filosofia das escolas do campo (EFAs), pois esses modelos buscam proporcionar aos estudantes uma consciência de classe. Para Saviani, a pedagogia histórico-crítica propõe uma análise crítica da sociedade, compreendendo os processos históricos que moldam a realidade, e busca formar sujeitos reflexivos e conscientes de seu papel social, capazes de mudar sua própria realidade.

Considerações finais

As escolas são ajustadas por leis e políticas educacionais que determinam currículos, métodos de ensino, financiamento e padrões de qualidade, refletindo objetivos políticos, ideológicos e econômicos. Enquanto agente de transformação, busca responder às necessidades da comunidade onde está inserida, refletindo seus valores sociais e culturais, que nem sempre estão alinhados com a concepção educacional pensada para ela.

As contradições ilustram como a escola reflete e incorpora as contradições do sistema capitalista. As tensões entre objetivos ideais e realidades práticas na educação são manifestações das contradições entre

forças produtivas e relações de produção identificadas por Marx no capitalismo. A escola se torna um campo de luta onde essas contradições são vivenciadas e podem ser superadas por mudanças sociais e políticas.

Uma contradição pertinente é uma escola do campo que defende a reforma agrária, propõe a formação de cidadãos conscientes de seu papel social, integrados à natureza e à sua preservação. Ela trabalha com a lógica de uma produção agrícola voltada para subsistência, não para o capital, e não defende a propriedade privada, mas a socialização dos meios de produção. A contradição está na estrutura em que essa escola se insere.

A educação como formadora de consciência é a base para a revolução proletária. A escola, como espaço de formação crítica, igualdade, participação democrática e mobilização social, pode ser um agente significativo na construção de uma nova realidade. Ela prepara os indivíduos não apenas para entender o mundo, mas para transformá-lo a partir da reflexão sobre sua realidade material.

O método materialista histórico-dialético de Marx busca não apenas compreender, mas transformar a realidade social, destacando a importância da análise crítica e da ação prática para superar as contradições e injustiças do sistema capitalista. Marx enfatiza a necessidade de ir além das aparências superficiais e das ideologias dominantes, buscando uma compreensão mais profunda das relações sociais e econômicas que regem a sociedade. Masson afirma que Marx incentiva a compreensão das estruturas sociais e das contradições subjacentes ao sistema capitalista, trabalhando para superá-las.

Conhecer uma instituição escolar a partir de sua base filosófica e teórica e sua trajetória histórica nos leva a entender suas escolhas e bandeiras de luta. As Escolas Família Agrícola são frutos de um movimento histórico-dialético, onde camponeses e o agronegócio dividem a mesma estrutura, com visões antagônicas sobre a educação e o uso da terra. As EFAs buscam respaldo nos movimentos sociais para sua teoria educacional. Contudo, é necessário entender a escola como uma manifestação das contradições e inter-relações no sistema social e econômico em que está inserida, só assim poderemos alcançar sua essência.

Referências

ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M. C. (Orgs.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Documentos Finais.** Luziânia, GO, 27 a 31 jul. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acessado em 23/12/2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil, 1945. - **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** - 7. cd. - São Paulo. Cortez. 2000.

DIAS SOBRINHO, José. (2008). **Avaliação educativa: Produção de sentidos com valor de formação.** *Avaliação*, 13(1), 193-207.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000100011>

FREIRE. Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JONES, Gareth Stedman. **Karl Marx: Grandeza e ilusão.** Trad. Berilo Vargas, Companhia da Letras. São Paulo; 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. Feuerbach: a ideologia em geral, em especial a alemã. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007. p. 83- 95.

MARX, K. O método da economia política. In: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 257-268.

MARX, Karl. **O capital Livro I - O processo de produção do capital.** Trad. Rubens Ederle. São Paulo, 2023.

MASSON, G. **Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais.** *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul./dez. 2007

NETTO, José Paulo, 1947- **Karl Marx: uma biografia** - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e pedagogia.** Revista HISTEDBR, Campinas, n. especial, p. 16-27, abr. 2011. ISSN: 1676-2584.

CURRÍCULO E DIFERENÇA CULTURAL: ANÁLISE DAS CULTURAS INJUSTIÇADAS NO CURRÍCULO A PARTIR DAS TEORIAS CRÍTICA MARXISTAS

Junior Peres de Araujo

Adriana Regina de Jesus Santos

Introdução

O Currículo como importante instrumento formador define o ser e o seu a vir a ser, na sua essência e na sua condição humana e humanizada, humanizado no processo de construção desse instrumento formador e nas relações prática de sua concretização, humanizado porque formado crítico e reflexivo, humanizado porque democrático solidário e pacífico, é o que deveria ser e não é, não é porque injustiçado.

Injustiçado porque excluído, injustiçado porque apagado, silenciado e negado, negado a sua origem, negado sua diferença, sua cultura e os demais elementos que o define um ser, é assim e não deveria ser, é assim porque a história o fez, porque a sociedade e o capital o fizeram, é assim porque as relações sociais desumanas continuam a reproduzir desumanidade.

O currículo escolar nunca se viu tão próximo e refletido de concepções ideais de sociedade que o formam, mas ao mesmo tempo tão distante do ser (humano) e da sua forma diferente de ser (existência), diferente do outro, das relações sociais que obrigam seres diferentes a coexistirem. As diferenças culturais acentuada hoje parece uma descoberta recente ou mesmo um ponto de partida atual, porém sempre esteve presente entranhada nas estruturas da ordem social e na educação, invisibilizada e injustiçada.

Mas por que falar de diferenças agora, uma vez que sempre estiveram presentes socialmente? Quais suas implicações para o currículo e para a formação do indivíduo?

Se as diferenças sempre estiveram presentes cabe questionarmos então por que um processo de padronização de sociedade, de educação, de conhecimento, do currículo e do próprio ser. A concepção materialista de currículo considera que as diferenças se apagam num movimento de reprodução da cultura padronizada por meio dos conhecimentos que compõem o currículo. Netas relações se reproduzem numa lógica implícita, valores, normas, modo de ser e viver de uma cultura dominante, representada por uma elite hegemônica.

Neste sentido, este escrito tem como objetivo compreender como o currículo promove o apagamento das diferenças culturais numa perspectiva de formação que reflete os interesses da cultura dominante, a partir da concepção crítica materialista do currículo.

O estudo aportou-se na revisão de bibliografias sobre o currículo e os estudos culturais em educação sob o viés marxista, sobretudo numa abordagem qualitativa das concepções teóricas crítica de Raymond Williams (1997), Silva; Apple e Giroux (2022), Miguel Arroyo (2013) e Jurjo Santomé (1995), que potencializam debates acerca do currículo como campo de poder e de reprodução cultural.

A educação e o currículo como meio democrático da formação humana devem contemplar o ser na sua essência e nas suas diferenças, pois do contrário está se faz contraditória e vazia.

Resultados e discussões

A concepção de cultura como uma superestrutura determinada, compreende que as diferenças culturais não é um processo natural, mas um produto da base estruturante, advinda das relações de produção da vida material humana. A cultura, neste sentido, implica relações de poder e dominação na determinação da consciência e da organização social, a fim de garantir a manutenção do capitalismo.

A cultura aqui entendida do ponto de vista do Materialismo Cultural em Raymond Williams (1979, p. 25), é definida como “modo de vida” “específicos e

diferentes”, que se materializa nas práticas sociais, nas percepções de mundo, valores, crenças e nos modos de produção e reprodução material de existência, não apenas entendida de maneira limitada como as artes e a vida intelectual numa perspectiva idealizada. Compreendida não desvinculada da vida social e material, mas objetivada nela em processo histórico e dinâmico.

Neste sentido, os diferentes grupos culturais que constituem a estrutura social, se distinguem pelas suas condições materiais e econômica, por sua organização social, pelas relações estabelecidas, criam suas próprias linguagens, concepções ideológicas e seus próprios modos de vida. A perspectiva crítica materialista considera que essas diferenças culturais são acentuadas através de uma base econômica e institucional da sociedade, compreendendo o trabalho, educação, política etc. (Silva, 2022, p. 87).

Tais bases configuram tarefa importante no processo de discriminação e desigualdades que relega grupos étnico-raciais, de gênero e de classe social a uma condição de subalternidade, marginalidade e impotência. Essas diferenças culturais se consolidam num processo histórico e hegemônico de manutenção politicamente da ordem social em que a cultura dominante reproduz seus próprios interesses, determinando a consciência e as práticas sociais por meio de forças que atuam implicitamente sobre a classe dominada, a fim de garantir o poder e a hegemonia.

Raymond Williams (1979, p. 113) desenvolvendo o conceito de hegemonia de Antônio Gramsci entende a hegemonia não apenas como um processo de poder e força por imposição da ideologia da classe dominante, mas como práticas que atuam sobre a totalidade da vida, do fazer, do ser, do sentir, do compreender-se a si e o mundo, das significações que dão sentido à existência, a realidade e as relações sociais, entendidas como absolutas porque percebida e vivida. Assim sendo, a cultura se concreta não apenas como manifestação da vida real, mas também como espaço de poder e domínio ao qual diferentes grupos humanos coexistem e expressam seus interesses.

Em vista disso, a educação atua como importante aparelho hegemônico de reprodução social e cultural por meio do currículo e das práticas educativas.

A escola como aparelho hegemônico da sociedade civil tem a importante tarefa de não apenas reproduzir conhecimentos científicos, mas transmitir e consolidar a consciência da cultura dominante.

Nesta mesma concepção, Althusser entende a escola como um aparelho ideológico do estado, visto que por meio de suas disciplinas, reproduz as estruturas sociais existentes e atua de forma discriminatória, condicionando indivíduos das classes subordinadas a uma condição de submissão e obediência, contribuindo para que as crianças dessa classe não se apropriem dos mecanismos que as classes dominantes possuem para garantir o poder, dominação e a reprodução do capitalismo (Silva, 2022, p. 32).

Essa análise a partir do marxismo, busca mostrar a relação entre a educação e a produção, entre a escola e as estruturas econômicas e ideológicas do capitalismo. Isso compreende que a escola no seu papel social não é uma instituição neutra, mas favorece a expressão elevada de ideologia de uma determinada classe, por meio do currículo e das práticas pedagógicas, definindo, assim, o espaço escolar como campo de poder, dominação, exclusão e reprodução das desigualdades.

Miguel Arroyo (2013, p. 13) acredita que o currículo assume o papel central estruturante da função escolar, resultando no espaço mais problematizado, politizado, revisitado, inovado e ressignificado, desde sua composição elementar, objetivado nas diretrizes, grades, competências, habilidades, carga horárias etc., uma expressão política de poder. O currículo, nas suas distintas fases de manifestação, desde sua construção até sua efetivação prática, reflete concepções e interesses específicos.

O autor analisa o currículo como principal instrumento de dominação cultural, entendendo que por meio da seleção e hierarquização de determinados saberes decorre no silenciamento e esquecimento da cultura das classes populares (Arroyo, 2013, p. 24). Assim, o saber ascendido no currículo não advém das classes populares, tampouco consideram as diferenças culturais ideológicas e materiais de vida específicas desses grupos, mas manifesta intencionalidades das classes predominantes social e economicamente.

Santomé (1995, p. 157), aborda que os conteúdos desenvolvidos nas instituições e nas propostas curriculares contemplam massivamente a presença das classes hegemônicas, e desterra ao silenciamento ou senão a sua forma estereotipada e deformada as vozes e culturas de grupos marginalizados, que não dispõem de uma estrutura de poder que possibilite sua conquista de espaço e visibilidade no currículo. Entre outros grupos o autor destaca: pobres e as classes trabalhadoras; etnias minoritárias ou sem poder; gênero e sexualidade, culturas etárias; pessoas com deficiências e vozes do terceiro mundo.

O poder que se estabelece na forma como se organiza a escola, desde suas concepções ideológicas até suas práticas pedagógicas permite que a dominação, o controle e os interesses econômicos, a fim de garantir a manutenção capitalista ocorra como processo natural, despercebido e incontestado, porque vivido na sua forma mais simples da vida e das relações humanas. Assim, as diferenças culturais vão sendo acentuadas numa perspectiva valorativa e hierárquica, dos grupos que compõe grande parte da sociedade a um estado inferiorizado, das suas percepções, hábitos e modos de vida negados e silenciados no currículo.

Michael Apple em suas análises estabelecendo relação do currículo com o poder de dominação afirma que os conteúdos que são selecionados são produtos de uma intencionalidade particular e dominante de determinados grupos. Ele reconhece que é importante examinar o currículo explícito dos conteúdos científicos, o implícito das normas e valores, e o caráter ideológico e epistemológico dos conteúdos disciplinares que compõem o currículo. (Silva, 2022, p. 47).

A partir desse entendimento, é possível questionar, por que são valorizados determinados conhecimentos em detrimento de outros, sua origem, por quem foram selecionados e a quem se destinam. Quais relações de poder estão por trás da definição do currículo. Nessa ótica se percebe, por exemplo, a valorização da cultura erudita por meio da arte e da literatura clássica, ensinadas como a verdadeira expressão da cultura, desconsiderando as manifestações dos grupos locais e tradicionais, reduzindo ao status de inferior e vulgar.

Ainda é possível analisar por meio do currículo oculto valores, normas e comportamentos, como obediência e o respeito às autoridades que garante a manutenção de hierarquia e conformação dos papéis sociais estabelecidos. Gostos e hábitos são reforçados, esperando que os alunos se adaptem a maneira de falar e se vestir de acordo com o padrão socialmente aceito, que certamente reflete os modos de vidas das classes privilegiadas. Essas diferenças nos modos de vida que são reforçadas no ensino são percebidas pelos alunos como uma forma de vida distante e dificilmente vivida por meio da sua condição econômica, sendo aceita naturalmente e inquestionada.

O currículo, ao invés do seu aspecto parcial, deve se constituir neutro e promover a justiça social. Sua essência enquanto instrumento formador e justo deve analisar e atender as condições, limitações e necessidades que emergem no fazer pedagógico, oriundo das especificidades de cada grupo social, resultando na formação de sujeitos que compreendem a si próprio como éticos, solidários, engajados, colaborativos e mais responsáveis na busca por um plano de atuação sociopolítica, capaz de resgatar e reforçar a essência humanizada, justa e democrática da humanidade (Santomé, 1995, p. 9).

Nesta perspectiva, Giroux acredita que deve haver espaço na escola e no currículo para a oposição e resistência contra o poder e o controle. Ele defende a importância de abrir espaço para as vozes e experiências de grupos historicamente marginalizados, promovendo uma resistência à cultura dominante e permitindo que a educação funcione como um espaço contra hegemônico (Silva, 2022, p. 55). Nesse sentido, o currículo de cunho político não se limita a um exercício de reflexão, mas busca possibilitar uma crítica ativa às injustiças sociais, incentivando a transformação social por meio da formação de indivíduos capazes de questionar normas opressivas e engajar-se na construção de uma sociedade mais justa.

O currículo escolar é mais que uma lista de conteúdos e habilidades a serem ensinados. Todavia, representa um campo de poder onde certos saberes e perspectivas são legitimados, enquanto outros são sistematicamente excluídos ou marginalizados. Esse campo é moldado por ideologias dominantes, interesses

políticos e econômicos, que buscam manter uma ordem social e cultural específica. O currículo enquanto campo de poder, permitirá espaço que sejam percebidas as diferenças culturais, numa perspectiva de valorização da diversidade, somente através da luta em comum dos diferentes grupos.

Mariano (2017, p. 09) recorrendo à concepção de Williams sobre a luta em comum dos diferentes grupos culturais, traz a discussão de uma solidariedade objetiva. Essa solidariedade não se baseia apenas em afinidades superficiais ou alianças temporárias, mas sim em uma compreensão profunda de que esses grupos compartilham uma causa comum contra um sistema opressor que desvaloriza suas identidades e saberes. Em termos curriculares, essa solidariedade objetiva implica que diferentes grupos culturais se unam em uma luta comum para que seus conhecimentos e perspectivas sejam efetivamente incluídos e respeitados.

A valorização da diversidade cultural no currículo educacional representa um esforço consciente e crítico para integrar e respeitar as diversas formas de conhecimento, práticas e histórias que emergem dos diferentes grupos étnicos, raciais, de gênero, etários, e outras identidades que têm sido historicamente marginalizadas. Essa valorização é uma resposta ao silenciamento de culturas e perspectivas que, por muito tempo, foram ignoradas ou subestimadas dentro do currículo tradicional, o qual frequentemente reflete uma visão dominante e homogênea da sociedade.

Considerações finais

A crítica marxista ao currículo escolar revela que, em sua forma tradicional, ele opera como um instrumento de dominação e perpetuação ideológica, refletindo e reproduzindo os interesses da classe dominante. Essa abordagem sustenta que o currículo tende a privilegiar conteúdos, valores e perspectivas que servem para manter a estrutura de poder e marginalizar as culturas e saberes das classes oprimidas e dos grupos minoritários. As diferenças culturais, neste sentido, são apagadas no currículo ou ainda quando abordadas,

destacadas de maneira estereotipadas e inferiorizadas. Dessa forma, o currículo atua como uma ferramenta de conformidade, reforçando uma visão de mundo que naturaliza as desigualdades sociais e marginaliza as experiências e identidades dos grupos excluídos.

Para promover uma verdadeira justiça curricular, o currículo precisa ser reimaginado como um espaço de emancipação e resistência, onde as diferenças culturais sejam valorizadas em uma perspectiva crítica e transformadora. Um currículo que realmente valoriza a diversidade cultural deve questionar e desconstruir a ideologia dominante, abrindo espaço para as vozes e saberes historicamente silenciados. Isso implica reconhecer a educação como um campo de luta política e cultural, onde diferentes grupos possam ter suas experiências e conhecimentos legitimados. A partir dessa visão crítica, o currículo pode se tornar um instrumento de justiça social, ajudando a formar cidadãos conscientes e capazes de atuar na transformação da sociedade em direção a um modelo mais inclusivo e igualitário.

Referências

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARIANO, André Luiz Sena. **Raymond Williams e o materialismo cultural: contribuições à sociologia da educação**. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

WILLIAM, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Zahar Editores S.A. Rio de Janeiro, 1979.

INTERSECÇÃO ENTRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY E O CURRÍCULO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Katiane Pereira Braga

Marta Silene Ferreira Barros

Introdução

O presente estudo é resultado de discussões realizadas ao longo das aulas da disciplina: Teorias da Educação, parte da grade curricular do Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, parceria entre a Universidade e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, e aborda a questão do currículo e do docente na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

No Brasil, o currículo educacional é concebido para contemplar várias diversidades de situações e realidades, propondo uma formação integral que conjuga a formação do acadêmico ao desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social dos estudantes. Para Vygotsky a educação é um fenômeno cultural e social que se encontra inscrito nos valores, crenças e tradições de uma sociedade; a Teoria Histórico-Cultural, formulada por Lev Semyonovich Vygotsky, apresenta subsídios importantes para compreender e estruturar práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e promovam aprendizagens significativas.

A atual BNCC carrega um caráter de prioridade, voltada para a promoção de um desenvolvimento integral dos escolares, contextualizado, em outras palavras, Vygotsky apresenta o aprendizado mediado por ferramentas culturais, e um exemplo é a função psíquica da linguagem, e é nesse movimento que o desenvolvimento humano acontece, segundo Vygotsky, por intermédio da interatividade entre o homem e o social, podemos estabelecer diálogo entre os

princípios estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Teoria Histórico-Cultural. A seguir analisar-se-á as interseções entre a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e o currículo educacional brasileiro, suas implicações e dificuldades em suas práticas.

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky

A Teoria Histórico-Cultural, proposta por Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), é um marco para o entendimento dos processos de desenvolvimento humano, pois esta apresenta a aprendizagem como um fenômeno resultante do ambiente social e cultural, que é mediado por ferramentas simbólicas (a exemplo da linguagem), que essencialmente precisa da interação com outra pessoa mais experiente no sentido das aquisições vividas ao longo da vida. Um dos objetivos da teoria inicialmente quando foi pensada era romper com paradigmas que apresentavam o desenvolvimento humano apenas vinculado ao fator biológico ou individualizado do sujeito, ressaltando a atuação do meio social na formação das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2008).

Vygotsky define mediação como um dos aspectos mais relevantes que promove o aprendizado, o qual é mediado por ferramentas culturais como escrita, fala, instrumentos, símbolos, dentre outros; nesse movimento para alcançar a mediação, a linguagem, em particular, assume um papel importante, sendo vista não apenas como um meio de comunicação, mas como um instrumento no processo de organizar e estruturar o pensamento e a formação da consciência (Vygotsky, 2008).

Outro conceito significativo é o da Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI); a ZDI deve ser entendida como a distância entre o que o aprendiz realiza autonomamente e o que pode realizar com a ajuda de um mediador, que pode ser um professor ou alguém com mais experiência, como um colega. Desta maneira sublinhamos a importância do componente social da aprendizagem,

pois, é somente com base nas relações interpessoais e culturais que se desenvolve o aprendiz (Vygotsky, 2008).

A cultura para Vygotsky é também um conceito essencial uma vez que ela ocorre no contexto primordial em que acontece a aprendizagem, fazendo com que os conteúdos elaborados sejam apropriados e se transforme em processos de aprendizagem; ele afirma que "todo aprendizado na criança aparece primeiro no nível social e depois no nível individual ou seja: entre as pessoas (interpsicológico) e depois dentro da criança (intrapicológico) (Vygotsky, 2008, 67)". Esta ideia é desenvolvida de um modo mais amplo em sua obra *Pensamento e Linguagem*, onde Vygotsky problematiza a linguagem, como ferramenta cultural, que age na reorganização das funções psicológicas superiores, facilitando o desenvolvimento intelectual (Vygotsky, 1991).

Outra contribuição de destaque aparece em psicologia pedagógica onde Vygotsky em que problematiza o papel da escola como um espaço privilegiado para episódios de transmissão das ferramentas culturais. A Educação Escolar formal deve articular o conhecimento espontâneo, adquirido na vida cotidiana, ao conhecimento científico, sistematizado no currículo formal (Vygotsky, 1993). Essas ideias corroboram a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o contexto cultural dos aprendizes e valorizem as interações sociais como propulsão para o aprendizado e consequentemente o desenvolvimento.

Portanto, a Teoria Histórico-Cultural fornece bases sólidas para a formulação de currículos que promovam o aprendizado significativo, integrando experiências sociais e culturais aos processos de ensino; esse alinhamento é particularmente relevante no contexto educacional brasileiro, que se caracteriza pela diversidade cultural e pelas desigualdades sociais, como será discutido a seguir.

O Currículo Educacional Brasileiro

O currículo educacional brasileiro adquire contornos complexos e diversos em um país que possui desigualdades sociais e culturais incrustadas em

sua trajetória histórica. A partir da Constituição de 1988 e, subsequentemente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), buscou-se construir um sistema educacional que fosse capaz de dar conta da pluralidade cultural existente e da formação integral do estudante; tais esforços foram ampliados com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual, através da definição das habilidades essenciais ao trabalho pedagógico para a educação básica, promoveu a articulação do desenvolvimento cognitivo, social e emocional (BRASIL, 2017).

A BNCC, implementada em 2017, constitui um marco efetivo no esforço nacional de unificação curricular feita no Brasil, e promove a enunciação de dez competências gerais para a formação do estudante em toda a educação básica, visando o desenvolvimento pleno e integrado do sujeito. Entre essas competências, destaca-se a valorização da interatividade social, o pensamento crítico e o uso de instrumentos culturais, em total sincronia com os princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (BRASIL, 2017).

A BNCC ainda corroborou com a diversidade cultural brasileira no requisito da incorporação do conteúdo, mostrando respeito, tal como temos desde a valorização das culturas indígenas e afro-brasileiras até a promoção da equidade de gênero e à situação de alunos com necessidades educativas especiais. Essa situação tem ressoado num campo fértil para aplicação de abordagens pedagógicas mediadas, conforme sugerido por Vygotsky, potencializando o aprendizado significativo e contextualizado.

A integração entre a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e o currículo educacional brasileiro revela-se em diversos aspectos; podemos citar o alinhamento teórico-prático, que pode ser observado na ênfase dada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao desenvolvimento integral do estudante, que abrange dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Tal abordagem reflete a visão vygotskiana de que o aprendizado e o desenvolvimento humano são processos inseparáveis e profundamente influenciados pelo contexto sociocultural (Vygotsky, 1991).

Princípios Vygotskianos no Currículo Brasileiro

Retornando ao aspecto da mediação como já fora mencionado nesse estudo, ela surge como um princípio implícito nas competências gerais da BNCC, que evidenciam a relevância da utilização de instrumentos culturais para o aprendizado. Na prática, isso se traduz no estímulo ao uso de tecnologias digitais, linguagens artísticas e outros modos de manifestação cultural como instrumentos de ensino. Para Vygotsky estas ferramentas têm importância inestimável na interiorização do conhecimento, permitindo ao estudante sair de sua zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento iminente (Vygotsky, 2008).

Ademais, a valorização da interação social no processo da aprendizagem encontra manifestação clara no currículo brasileiro, a BNCC sugere metodologias colaborativas, como trabalhos em grupo, projetos interdisciplinares e discussões em sala de aula, que favorecem a elaboração conjunta do conhecimento. Essas práticas ecoam o conceito de desenvolvimento interpsicológico, no qual o aprendizado acontece, primeiramente, no plano social, para somente depois ser interiorizado no plano individual (Vygotsky, 1991).

As práticas pedagógicas que dialogam com a Teoria Histórico-Cultural se fazem presentes em várias iniciativas educacionais no Brasil, particularmente na alfabetização, em que o uso de gêneros textuais presentes no cotidiano dos estudantes – como histórias locais, receitas e músicas da cultura popular dentre outras – são ferramentas culturais que propiciam a apropriação da linguagem escrita, esta prática acompanha a noção vygotskiana de que o aprendizado deve partir da experiência cultural e do conhecimento prévio do aprendiz.

Ao analisarmos a Educação Infantil, podemos observar mais diretamente a presença dos princípios da teoria nas práticas que compreendem os jogos e brincadeiras, frequentemente enaltecidos nas ofertas pedagógicas. O brincar, para Vygotsky, não é simplesmente uma atividade lúdica, mas sim um espaço na qual a criança pode exercer funções psicológicas superiores, tais como: planejamento, memória e criatividade (VYGOTSKY, 1991).

A Teoria Histórico-Cultural, ao evidenciar a relevância da cultura para o desenvolvimento humano, ressalta também a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às particularidades socioculturais dos educandos, este é mais um ponto de sintonia, que se encontra na preocupação do currículo brasileiro em preservar a diversidade cultural e estimular uma educação que respeite a equidade social. Por essa razão, a BNCC, ao sugerir a introdução de conteúdos que valorizem a história e a cultura de maneira geral e aqui destaca-se afro-brasileira e indígena, dialoga diretamente com os pressupostos vygotskianos.

Embora a aplicação da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky no currículo educacional brasileiro traga contribuições significativas, sua implementação enfrenta diversos desafios estruturais, como a infraestrutura escolar insuficiente, já que muitas instituições de ensino carecem de recursos adequados, como materiais didáticos, tecnologia e espaços apropriados, para implementar práticas pedagógicas interativas e mediadoras. Além disso, a formação de professores é outro ponto crítico, pois nem todos os educadores têm acesso a capacitações consistentes que os preparem para aplicar os princípios vygotskianos no dia a dia da sala de aula, o que limita a eficácia da abordagem.

Outro desafio importante é a rigidez do currículo prescritivo, que muitas vezes dificulta a flexibilidade necessária para o trabalho interdisciplinar e contextualizado, característico da abordagem de Vygotsky. Por fim, as desigualdades regionais no Brasil afetam diretamente a implementação equitativa da teoria, já que diferenças socioeconômicas entre as regiões limitam os recursos disponíveis em muitas escolas, especialmente nas áreas mais vulneráveis. Esses desafios evidenciam a necessidade de investimentos estruturais e na formação docente, bem como de políticas educacionais que favoreçam uma maior flexibilidade curricular e reduzam as desigualdades entre escolas e regiões.

Quanto aos impactos positivos desta abordagem é a humanização do processo educativo o que contribui para que a educação considere as diferenças individuais e culturais dos estudantes, valorizando suas histórias, identidades e experiências locais. Esse aspecto transforma os conteúdos escolares, que

deixam de ser abstratos e passam a dialogar diretamente com as vivências concretas dos alunos, promovendo maior engajamento e efetividade no aprendizado. a incorporação dos princípios vygotiskianos no currículo favorece a construção de sentidos mais profundos e significativos ao integrar o saber acadêmico às realidades sociais e culturais dos educandos.

Os principais efeitos da acepção dos princípios vygotiskianos no currículo brasileiro é a valorização do aprendizado como um processo mediado e contextualizado, isso é perceptível em iniciativas que promovem o desenvolvimento. dos educandos em propostas interdisciplinares, reforçando um papel que lhes permite relacionar conteúdos escolares com suas realidades locais.

Ademais, a BNCC impulsiona o desenvolvimento socioemocionais, tais como: empatia, resiliência e trabalho em equipe, que são competências retas à proposta vigotskiana de desenvolvimento integral, por tal razão, o incentivo ao uso de metodologias ativas, como o ensino e a aprendizagem baseada em problemas, reflete diretamente os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que dá prioridade à elaboração compartilhada do conhecimento. Não obstante estas mudanças, a efetivação dos princípios vygotiskianos de modo uniforme no espaço curricular encontra resistência significativa, um exemplo disso é a deficiente formação e a precarização docente. Grande parte dos professores não possui formação para trabalhar com metodologias ativas e com práticas pedagógicas mediadas por intermédio da interação social, logo a formação inicial do professor tem se mantido tradicionalista, com reduzida presença das teorias histórico-culturais (Libâneo, 2012).

Concordando com o autor, podemos afirmar que outro desafio importante é a desigualdade educacional, por exemplo, no Brasil, muitas escolas, especialmente nas regiões mais vulneráveis, carecem de infraestrutura básica e de recursos pedagógicos adequados, constituindo óbices à efetivação de práticas inovadoras. A falta de acesso às tecnologias digitais dificulta a concretização de ferramentas mediadas, como o exemplo das ferramentas propostas pela BNCC. Por outro lado, as elevadas proporções de alunos por sala

e a alta carga de trabalho docente frequentemente impedem a estruturação e execução de atividades colaborativas.

A diversidade cultural brasileira também oferece desafios, mesmo a BNCC reconhecendo a especificidade regional e a inclusão de conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e a indígena, na prática, isso pode variar conforme o espaço local. Em algumas localidades há resistências quanto à inclusão desses conteúdos, que colocam em xeque preconceitos ou vigas de sustentação de estruturas sociais desiguais, como no caso do gênero e da etnia (Brasil, 2017; Schwarcz, 2019).

Além disso, a Teoria Histórico-Cultural apresenta a necessidade de levar em consideração o contexto sociocultural do aluno, mas o currículo é muitas vezes reproduzido de maneira uniforme, ignorando as especificidades regionais, o que representa uma quebra no fluxo que prejudica a ação mediadora e a constituição de um aprendizado de fato significativo.

Consoante à superação desses desafios, é fundamental alocar investimento em formação continuada dos professores, qualificando-os em teorias histórico-culturais e em metodologias ativas, e, ainda, criando materiais pedagógicos que realizem diálogo com contexto regionais e promovam a diversidade cultural. Políticas públicas que diminuam as desigualdades educacionais, assegurando que recursos para funcionamento básico cheguem a todas às escolas, são igualmente essenciais para a implementação efetiva das propostas curriculares.

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky se apresenta como um elemento indispensável na compreensão e no aperfeiçoamento do processo educativo no Brasil, especialmente quando se considera a BNCC. Com ênfase na mediação, na interação social e na valorização das ferramentas culturais, esta teoria fornece diretrizes fundamentais para possibilitar a construção do conhecimento, respeitando as especificidades socioculturais dos alunos. Essa importante aproximação é particularmente pertinente em um país caracterizado por diversidade e desigualdades, em que a educação pode embasar a elaboração de um cenário social mais justo e equitativo.

Entretanto, a incorporação total destes princípios no currículo brasileiro encontra-se sujeita a enormes dificuldades e ostensivas carências estruturais, como a falta de infraestrutura nas escolas em regiões vulneráveis e a formação inicial deficitária dos professores que dificultam a implementação das práticas pedagógicas mediadas e colaborativas. A par disso, encontram resistência social a questões sociais, relacionadas à diversidade etnorracial, ao gênero e à diversidade regional, sinais das fragilidades do currículo em se fazer próximo das realidades locais. Esses entraves sinalizam a necessidade de políticas públicas voltadas ao combate das desigualdades para a concretização do acesso equânime à educação de qualidade.

Não obstante, os melhores avanços na formação do currículo educacional brasileiro evidenciam um esforço constante em direção à pertinência de princípios inclusivos e democráticos. A BNCC, é certa, proposta de competências cujo aprendizado envolve aspectos cognitivos, sociais e emocionais, representa um compromisso com o desenvolvimento integral do aluno. Este movimento é próximo, por sua vez, da postura vygotskiana na medida em que considera o aprendizado um processo dinâmico e dependente, que envolve um sujeito e um campo(ê) social em que se insere.

Para atender a estes desafios, são necessários investimentos na formação contínua dos professores e na construção de materiais didáticos que dialoguem com as condições locais e na infraestrutura para realizar as propostas curriculares. A Teoria Histórico-Cultural, por interceder pelo potencial transformador da educação, estimula a construção de um sistema educacional que não apenas oferte conteúdos, mas que também forme cidadãos críticos e criativos.

Referências

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL

Francisca Mesquita Souza
Paula Mariza Zedu Alliprandini

Introdução

Este estudo tem como objetivo apresentar as contribuições da Teoria Social Cognitiva (TSC), de Albert Bandura, para o contexto educacional. Essa teoria tem se destacado especialmente na educação, por meio da abordagem de diversos constructos envolvidos no processo de aprendizagem. No entanto, no Brasil, suas obras ainda são pouco difundidas (Azzi, 2021), necessitando de mais estudos sobre sua teoria e sua aplicabilidade. Assim, para esta análise, iremos investigar alguns constructos básicos que fundamentam essa teoria e que podem ser utilizados para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem de estudantes.

A trajetória de Albert Bandura

Albert Bandura (1925-2021), além de ser considerado um dos psicólogos mais influentes da psicologia contemporânea (Azzi, 2021), é o pai da Teoria Social Cognitiva (TSC). Sua teoria tem aplicabilidade em diversas áreas, inclusive na educacional. O autor iniciou sua trajetória acadêmica na pequena cidade onde nasceu, Alberta, no Canadá.

Desde o início, esteve cercado de muitas dificuldades na escola com poucos recursos acadêmicos, poucos professores e quase nenhum material didático: “(...) dois professores precisavam lecionar todo currículo do ensino médio, eles muitas vezes não estavam bem-informados sobre temas

fundamentais” (Bandura, 2005, p. 23). Nesses momentos, Bandura já compreendia que em meio às dificuldades educacionais, era preciso assumir o controle do seu aprendizado, pois a falta de recursos educacionais não poderia ser um fator debilitante insuperável (Bandura, 2005, p. 23). Assim, experimentou e vivenciou na prática, um dos conceitos que iria desenvolver em sua teoria: a agência humana.

Bandura reconheceu e enfatizou que foi necessária uma tomada de controle sobre o autodesenvolvimento e as circunstâncias de sua vida para atingir seus objetivos acadêmicos (Azzi et al.2021). Dessa maneira, ao contrário do que as projeções ambientais indicavam, construiu um grande legado para a psicologia contemporânea. Seus estudos foram reconhecidos e traduzidos em diversos idiomas. Dentre os constructos principais da Teoria Social Cognitiva estão inclusos a agência humana, a modelação, a autoeficácia e a autorregulação, dentre outros, que serão abordados adiante.

Teoria Social Cognitiva (TSC): conceitos básicos

Até a década de 1950, o comportamento humano era explicado por meio das teorias behavioristas. Segundo essas teorias, o indivíduo é moldado pelo ambiente e modificado pelas consequências das respostas (Santos; Alliprandini, 2023). No que concerne à aprendizagem, acreditava-se que ela ocorresse por meio do condicionamento clássico e instrumental (Bandura, 2005). Os processos de aprendizagem sob o viés behaviorista “ (...) eram colocados em termos de associação entre os estímulos ambientais e as respostas” (Bandura, 2005, p. 16).

Ainda nesse período, pesquisadores como Noam Chomsky, Jerome Brruner Henry Newell dentre outros, buscaram ir além do modelo behaviorista compreendendo a relação entre estímulo-resposta como mais complexa. Desenvolveram “uma nova linha de estudo dentro da psicologia, denominada posteriormente de Psicologia Cognitiva” (Santos; Alliprandini, 2023, p. 20). Dentre as teorias que fazem parte da Psicologia Cognitiva, estabelecendo

relações entre as variáveis pessoais e do ambiente, está a Teoria Social Cognitiva (TSC), desenvolvida na década de 1980, por Albert Bandura.

Ao analisar a TSC, Santos e Alliprandini (2023, p. 19) esclarecem que os cognitivistas acreditam que “o organismo possui papel relevante e ativo, como um sistema capaz de elaborações complexas, como, realizar escolhas, utilizar diferentes estratégias para um mesmo problema, armazenar seletivamente informações, operar suas elaborações e resultados de modo a criar novas aprendizagens”, enfatizando assim, que o central para a TSC são os processos internos ao indivíduo. Nessa concepção, também é importante compreender a natureza do conhecimento e como este se processa, como é adquirido e como se desenvolve (Santos; Alliprandini, 2023).

A TSC é uma teoria maior que abrange outras microteorias trabalhadas por Bandura, como por exemplo, a aprendizagem por modelação, teoria da agência humana, a teoria da autoeficácia, a teoria da autorregulação e a teoria do desengajamento moral (Azzi et al., 2021, p. 35). No início do seu desenvolvimento a TSC foi nomeada de Teoria da Aprendizagem Social, tendo sido renomeada anos mais tarde para dar mais ênfase aos fatores internos ao indivíduo como importantes no comportamento.

Nesse momento, um dos constructos desenvolvidos por Bandura, foi a modelação social ou aprendizagem por observação. De acordo com Bandura (2005, p. 16), “(...) grande parte daquilo que aprendemos ocorre por meio do poder da modelação social”. Por modelação, Bandura concebe “(...) um processo no qual o pensamento, afeto e ação humana são alterados ao se observar o comportamento de outros e os resultados que eles experienciam” (Azzi et al., 2021, p. 51). Sob esse viés, o próprio indivíduo, outra pessoa, ou mesmo personagens da mídia poderiam ser modelos para alguém.

Para o autor, é possível aprender quase tudo com a exposição a modelos, encurtando inclusive tempo de aprendizagem (Azzi et al., 2021). Nos estudos sobre modelação, Bandura realizou um experimento importante e famoso: o boneco João-Bobo. Neste experimento, crianças foram expostas a modelos agressivos e aprenderam o comportamento observado do agressor sob o

boneco. Todavia, Bandura alerta que a modelação não é uma simples imitação, “(...) uma vez que a aprendizagem por meio da modelação envolve uma abstração e uma compreensão dos princípios sobre o comportamento que é modelado” (Azzi et al., 2021, p. 54).

Dessa maneira, a modelação não se concentra na passividade de quem modela um comportamento pois “a aprendizagem por modelação não ocorre passivamente e sim por meio de um processo ativo no qual vários fatores operam conjuntamente” (Azzi et al., 2021, p. 53). Há, nesse sentido, um processo cognitivo em que o observador realiza uma análise do comportamento para posterior modelação ou não, ou seja, nem tudo que é observado, é modelado.

Para que exista aprendizagem por modelação, Bandura ressalta que é necessária a ativação de quatro subsistemas inter-relacionados da aprendizagem por observação: os processos de atenção, retenção, reprodução motora e motivacionais ou de incentivo (Azzi et al., 2021).

O subsistema da atenção, refere-se à ativação intencional dos processos de observação seletiva da informação disponibilizada. Já a retenção diz respeito à lembrança que teremos do comportamento no futuro (no processo escolar, as estratégias de aprendizagem auxiliam na nesta retenção). O processo de reprodução motora “(...) consiste em transformar as representações simbólicas das imagens mentais ou verbais do comportamento do modelo para nosso próprio comportamento, produzindo de forma motora as respostas e recebendo retorno sobre a precisão de nossa prática continuada” (Azzi et al., 2021, p. 56). Por fim, os processos motivacionais ou de incentivo, são ativados ao perceber que o comportamento do modelo é bem-sucedido, desejando as mesmas consequências adquiridas pelo observado.

Nesse sentido, associado às explicações sobre a modelação social, percebe-se que para esta teoria, o indivíduo tem um papel ativo no processo de aprendizagem a partir da perspectiva da “agência para o autodesenvolvimento, a adaptação e a mudança” (Bandura, 2005, p. 16). Assim, compreende-se que o conceito de agência humana se refere a capacidade das pessoas de influenciarem ativa e intencionalmente o curso da própria vida (Azzi et al., p. 35).

Sob esse viés, o “(...) o funcionamento humano passou a ser interpretado como o produto da inter-relação dinâmica entre influências pessoais, comportamentais e ambientais”, isto é, “(...) o ambiente não é monólito imposto de forma unidirecional sobre os indivíduos” (Bandura, 2005, p. 24). Essa relação triádica consiste em uma das bases fundamentais da Teoria Social Cognitiva.

Se retomarmos a trajetória social e acadêmica do seu fundador, percebe-se que essa perspectiva agêntica foi aprendida e desenvolvida na prática por Bandura para conviver com o ambiente acadêmico desfavorável em que se encontrava. Dessa maneira, é possível afirmar que a Teoria Social Cognitiva é sustentada por uma reciprocidade triádica, envolvendo fatores comportamentais, pessoais (afetivos, cognitivos e biológicos) e fatores ambientais (Azzi, et al. 2021, p. 37) que agem em uma relação mútua, porém não necessariamente simultânea. De outro modo, “(...) a teoria social cognitiva rejeita o dualismo entre a agência pessoal e uma estrutura social desconectada da atividade humana” (Bandura, 2005, p. 16), pressupondo que “é pela construção social nas interações com o ambiente que desenvolvemos progressivamente nossa individualidade e exercemos nossa agência” (Azzi, et al, 2021, p. 36).

A partir dessa ideia do ser agente, compreende-se que para a Teoria Social Cognitiva, o indivíduo tem possibilidade de intervir, mesmo parcialmente, em seu ambiente, ou seja, segundo “(...) a visão sociocognitivista, os indivíduos são produtos e produtores do ambiente social em que vivem” (Azzi et al., 2021, p. 35). A TSC adota assim, o conceito de reciprocidade triádica, no qual “(...) a explicação do desenvolvimento da agência humana dada pela TSC é embasada na lógica de uma interação mútua entre o indivíduo, seu comportamento e o ambiente social em que vive, descrito por Bandura (1986) como reciprocidade triádica” (Azzi et al., p. 36).

De acordo com a Teoria Social Cognitiva, para tornar-se um indivíduo agente, e influenciar o próprio funcionamento, é necessário o exercício de algumas capacidades básicas, tais como a capacidade de simbolização que refere-se a “(...) criar e usar símbolos para dar sentido, forma e continuidade às experiências, além de processá-las e transformá-las em modelos internalizados

que podem ser acessados futuramente” (Azzi et al., 2021, p. 38); Capacidade de pensamento antecipatório, que inclui “(...) representar cognitivamente no presente uma situação criada do futuro, ou seja, antecipar simbolicamente resultados e consequências prevendo a maneira como nos comportamos no presente e nos motivando para tal” (idem); capacidade vicária, quando o indivíduo pode “(...) aprender (comportamentos, valores, crenças etc.) a partir da observação da experiência de outras pessoas e das consequências geradas, e com base nessa aprendizagem, decidir se desejamos ou não reproduzir tal comportamento” (idem);

Além dessas capacidades, há também a capacidade de autorregulação (constructo que explicaremos mais adiante), que diz respeito a “(...) dar autodirecionamento para as próprias realizações com base em processos internos e autoavaliações, possibilita que o indivíduo exerça, parcialmente, influência e controle sobre o ambiente externo e suas autorreações” (Azzi et al., 2021, p. 38) e a capacidade de autorreflexibilidade, referindo-se a reflexão deliberada e intencional “(...) sobre a própria experiência e resultados, e, sobre o que sabem, o que possibilita ao indivíduo avaliar e mudar o próprio pensamento, caso seja necessário (Azzi et al., 2021, p. 38).

No entanto, para que o indivíduo desenvolva essas capacidades para ser agente, ele precisa acreditar que é capaz de aprender, ou de executar determinada ação. Ou, dito de outro modo, ele precisa ativar as crenças de autoeficácia, constructo fundamental na TSC para a compreensão do exercício do ser agente. As crenças de autoeficácia são definidas como as crenças na própria capacidade em organizar e executar cursos de ação necessárias para atingir objetivos. Também é um constructo basilar para a motivação humana (Azzi et al. 2021, p. 71). De acordo com os estudiosos que endossam esta investigação sobre autoeficácia, quando a pessoa possui baixas crenças de autoeficácia não se sente motivada para realizar determinadas tarefas, ao passo que indivíduos com crenças elevadas se sentem mais motivados para tal realização (Bandura, 2005; Zimmerman, 2002; Polydoro e Azzi, 2008).

O indivíduo precisa acreditar que tem capacidade de executar determinada ação, ou seja não se refere a se de fato ele consegue, mas no que ele acredita poder fazer (Azzi et al. 2021). Entende-se, ante ao exposto, o indivíduo não nasce com essas crenças, mas estas podem ser desenvolvidas e ativadas durante seu desenvolvimento, de acordo com cada ação a ser executada. Sob esse enfoque, a TSC aponta quatro fontes de autoeficácia: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados fisiológicos e sociais.

A autoeficácia formada por experiências diretas, toma como base o que o indivíduo vivencia, momento em que “obtermos informações sobre nossa habilidade, conhecimento, quantidade de esforço, e o resultado obtido com a ação” (Azzi, et al. 2021, p. 73). Já a autoeficácia formada a partir da experiência vicária, refere-se à formação da crença a partir da observação da ação dos outros como modelo. A formação das crenças de autoeficácia por meio de persuasão social refere-se à valorização do que as pessoas falam sobre nós, sobre nossa capacidade, nossas realizações. Por fim, os estados fisiológicos e emocionais (como cansaço, estresse e ansiedade) também podem nos dar informações sobre nossa capacidade de certas realizações, colaborando para a formação das crenças de autoeficácia.

Como vimos, as crenças de autoeficácia desenvolvidas pelo indivíduo colaboram para a perspectiva da agência humana onde estes são mais participativos no processo de aprendizagem, motivando-se e empenhando-se mais para executar ações através de processos autorregulatórios. Conforme a TSC, a autorregulação é uma capacidade básica fundamental para direcionar nossas próprias ações, influenciando e controlando o ambiente externo, isto é, refere-se a nossa capacidade para governarmos nossos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos. (Azzi et al., 2021). Sem essa capacidade de autorregulação, não é possível o exercício da agência humana, pois não basta apenas desejar algo, ou acreditar que consegue realizar determinadas ações. Espera-se que o indivíduo possua meios para exercer a influência ativa sobre seu meio, ou seja, sejam autorregulados.

A autorregulação, segundo Azzi et al. (2021) é exercida através dos seguintes subprocessos: automonitoramento, julgamentos autoavaliativos e autorreações, que culminam no exercício de outros fatores, como a motivação para as realizações pessoais (Azzi et al., 2021, p. 88). Esses subprocessos devem ser ativados de forma integrada e atuar em interação com o ambiente na determinação do comportamento (Polydoro; Azzi, 2009).

O subprocesso da auto-observação tem como função fornecer informações necessárias para que o indivíduo estabeleça padrões possíveis de serem realizados e ainda, funcionam como um componente que serve para avaliar as mudanças que acontecem com o comportamento (Azzi, et al., 2021). Além deste, há o subprocesso do julgamento onde “(...) as informações obtidas durante os subprocessos da auto-observação precisam ser julgadas de acordo com padrões pessoais estabelecidos, para que possam servir de orientações para as mudanças autodirigidas” (Azzi et al. 2021, p. 91). A autorreação é analisada com base nos padrões pessoais de desempenho que o indivíduo possui como referência. Nela, as pessoas criam incentivos para as próprias ações e respondem a avaliação do próprio comportamento. Os incentivos automotivadores podem ser o próprio comportamento se ele for o resultado esperado ou reações autoavaliativas sobre suas ações (Azzi et al. 2021, p. 93).

De acordo com os estudos de Azzi c (2021), quando o indivíduo cria e mantém esses três subprocessos envolvidos na autorregulação, torna-se mais motivado para agir, já que esses subprocessos funcionam de maneira cíclica. Esse constructo pode ser aplicado em diversas áreas, como a educacional. No entanto, por ser um conceito complexo, a autorregulação foi estudada por diversos autores baseados na TSC. Segundo estudos de Panadero (2017) e Boruchovitch (2014), o modelo de autorregulação da aprendizagem mais comentado na literatura é o modelo de Zimmerman.

Zimmerman (2000, p. 14), formulou seu modelo de autorregulação baseado na TSC, adicionando outras variáveis relacionadas à aprendizagem. Para ele, “a aprendizagem autorregulada refere a pensamentos, sentimentos e ações autogeradas que são planejadas e ciclicamente adaptadas para realização

de metas pessoais” (Zimmerman (2000). Nesse modelo, há fatores que acontecem antes (fase prévia), durante (fase de execução) e depois (autorreflexão) da tarefa (Polydoro; Azzi, 2009, p.81) e que mantém o aluno autorregulado. Assim como no modelo de autorregulação de Bandura, a autorregulação da aprendizagem de Zimmerman também se apresenta de maneira cíclica onde “o feedback de um desempenho anterior é usado para fazer ajustes em performances atuais, o que oferece possibilidade de um contínuo aprimoramento pró-ativo que inclui elevação de metas e desafios” (Polydoro; Azzi, 2009, p.81). A seguir, verificaremos como esses constructos podem ser aplicados ao contexto educacional formal.

A aplicabilidade da TSC no contexto educativo

Tendo como objeto de investigação o funcionamento cognitivo e a aprendizagem, a Teoria Social Cognitiva pode ser discutida e aplicada em diversos contextos da vida social. No âmbito educacional, mais precisamente, pode-se considerar que entender o funcionamento cognitivo dos estudantes colabora para reflexões e ações necessárias para o processo de ensino-aprendizagem (Santos; Alliprandini, 2023).

Considerando o estudante como um ser agente em seu processo de aprendizagem, por exemplo, pode-se colaborar para a tomada de controle e consciência do seu processo de aprendizagem, tornando-os mais autônomos, proativos, organizados, reflexivos e autorregulados. Assim, sob essa perspectiva agêntica do estudante, estes podem ter mais controle de sua vida, especialmente por meio dos constructos da modelação social, autoeficácia e autorregulação.

O estudante, pode aprender com mais efetividade, por exemplo, ao observar o exemplo da figura do professor e sala de aula e desejar modelar esse comportamento, trazendo êxitos para seu processo educativo. Ou ainda, pode observar e modelar o comportamento de alunos com melhores desempenho da classe e sair de um comportamento não regulado, para um comportamento

proativo, autorregulado, desenvolvendo o que Bandura (2005) nomeou de agência humana.

No âmbito escolar, pode-se citar como alimentação desse processo, os recebimentos de feedbacks positivos sejam eles dos professores, ou mesmo dos colegas de classe. Com os feedbacks o aluno identifica as mudanças comportamentais, concretizadas em melhores desempenhos do aluno. Conforme Bandura (2005), essa ação é uma fonte preciosa para a autoeficácia, onde o estudante acredita que consegue melhorar seu aprendizado, pois está observando resultados positivos obtidos, ou seja, “um forte senso de autoeficácia motivará para a consecução dos objetivos planejados” (Santos; Alliprandini, 2023).

Desenvolvendo sua autoeficácia, o aluno pode tornar-se autorregulado em sua aprendizagem, isto é, ele pode gerenciar seus próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ciclicamente voltados e adaptados para obtenção de metas pessoais e guiados por padrões gerais de conduta (Polydoro; Azzi, 2008). Deste modo, a autoeficácia, que pode ser instigada também pelos professores, contribui para o exercício das ações escolares assim como no bem estar dos alunos, diminuindo, por exemplo, seus níveis de estresse diante de uma avaliação.

Em sala de aula, baseados no princípio da autorregulação, o estudante direciona esforços para aprender, que o encaminha para um aprendizado mais ativo e eficaz, com melhores índices de rendimento escolar. Nesse sentido, a autorregulação contribui para que o aluno planeje, controle e avalie seu aprendizado em âmbito cognitivo, motivacional, afetivo, comportamental e contextual (Polydoro; Azzi, 2009).

A autorregulação da aprendizagem não é um processo passivo onde o estudante apenas reage ao que é ensinado, ao contrário, é uma ação realizada pelo estudante de forma ativa para que seu aprendizado ocorra. Sob esse enfoque, a autorregulação da aprendizagem, assim como as crenças de autoeficácia, é essencial pois resultam na execução de bons planejamentos escolares, e garantia de esforço adequado empregado para executar as

atividades. Com isso, o estudante torna-se mais engajado no processo de aprendizagem, pois sente-se capaz de aprender. Essa ação contribui para o processo de retenção e processamento do ensino, incentivando o estudante a utilizar estratégias de aprendizagem.

Estratégias de aprendizagem são métodos e procedimentos que facilitam o aprendizado e que devem também ser ensinadas na escola para que o estudante se torne autorregulado Boruchovitch (2007). Para essa autora, “o ensino das estratégias de aprendizagem desempenha um papel fundamental, pois enxerga a possibilidade de o próprio estudante potencializar sua aprendizagem mediante a aplicação de estratégias que organizem, regulem e monitorem o pensamento e o tratamento da informação” (Boruchovitch, 2007). O uso de estratégias de aprendizagem é um momento importante para o desenvolvimento do ser agente, conforme proposto pela TSC, onde o estudante tem possibilidade de desenvolver um aprendizado autorregulado.

Em síntese, diante dos constructos analisados brevemente, pode-se afirmar que sua aplicação ao contexto escolar depende também dos professores, pois não basta incentivar a aquisição de novos conhecimentos em sala de aula, deve-se ensinar os estudantes a aprender, ou seja, como ensiná-los a alcançar esses conhecimentos exigidos na educação formal. Com o ensino tanto de estratégias de autorregulação como das estratégias de aprendizagem, será possível compreender o estudante dentro da perspectiva agêntica da TSC, tornando-os autorregulados e protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Considerações finais

Este trabalho buscou apresentar a Teoria Social Cognitiva proposta por Bandura e sua contribuição ao contexto escolar. Vimos que esta teoria considera que o funcionamento humano deve ser compreendido como o produto da interação dinâmica entre influências pessoais, comportamentais e ambientais. Para tanto, possui a agência humana como princípio básico, isto é, a TSC interpreta o

indivíduo como sujeito ativo, capaz de tomar decisões que orientam suas vidas e seu processo educativo.

A TSC é uma teoria geral que comporta de outras miniteorias, como por exemplo a teoria da modelação, teoria da agência humana, teoria da autoeficácia e a teoria da autorregulação, ambas abordadas neste trabalho. Adota a perspectiva agêntica do indivíduo, contemplando as propriedades de intencionalidade, pensamento antecipatório, autorreatividade e autorreflexibilidade, essenciais para a ativação das crenças de autoeficácia e para a autorregulação da aprendizagem.

Dessa maneira, observou-se que para que o estudante seja autorregulado e obtenha melhores resultados em seu processo de aprendizagem, é necessário compreendermos as diversas variáveis envolvidas nesse processo, como por exemplo, as variáveis pessoais, afetivas e contextuais.

Nesse sentido, percebe-se que a Teoria Social Cognitiva (TSC) pode contribuir com discussões sobre o funcionamento cognitivo e a aprendizagem dos estudantes ao compreendê-lo como um ser agente do seu processo educativo. Com ela é possível dialogar sobre as condições reais em que o estudante aprende, assim como compreender as variáveis envolvidas nesse processo, como os fatores individuais, comportamentais e ambientais, ou seja, considerando o estudante em uma relação triádica, em que o indivíduo pode assumir um papel ativo e exercer mais controle sobre sua vida, inclusive sobre seu processo de aprendizagem, ao tornar-se autorregulado melhorando seu processo de aprendizagem e desempenho.

Toda via, para que a Teoria Social Cognitiva possa ter mais aplicabilidade no contexto educacional, ressalta-se também o papel fundamental dos professores no ensino de estratégias de aprendizagem, para que os estudantes possam, de fato, tornar-se protagonistas de sua aprendizagem.

Referências

AZZI, R. G. et al. **Introdução a teoria social cognitiva**. – Belo Horizonte: Artesã, 2021.

BANDURA, A. The evolution of social cognitive theory. In: Smith, K.G.; Hitt, M.A. **Great minds in management**. Oxford University Press, 2005.

BORUCHOVITCH, E. **Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 18, n. 3, p. 401–409, dez. 2014.

BORUCHOVITCH, Evelyn. **Aprender a Aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v. 8, p. 156-167, 2007.

PANADERO, E. **A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research**. Frontiers in Psychology, v. 8, n. 422, 28 abr. 2017.

POLYDORO, J.; AZZI, R.G. **Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção**. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, n. 29, p. 75–94, 1 dez. 2009.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. Autorregulação: aspectos introdutórios. In: Bandura, A.; Azzi, R.; Polydoro, S. A. J. (orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre, Editora Artmed, 2008.

SANTOS, Aline G. M.; ALLIPRANDINI, Paula M. Z. Aprendizagem Autorregulada sob à luz da teoria social cognitiva. In: ALLIPRANDINI, Paula M. Z; SANTOS, David Alex dos; RUFINI, Sueli Édi (Organizadores). **Autorregulação da aprendizagem e motivação em diferentes contextos educativos**. - Londrina: Eduel, 2023.

ZIMMERMAN, B. Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In: M. Boekaerts, M.; Pintrich, P.; Zeidner, M. (eds.). **Self-regulation: Theory, research, and applications**. Orlando, FL7 Academic Press, pp. 13– 39, 2000.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64–70, maio 2002.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA NA PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET

Maria Elisa Magalhães A. Souto Ribeiro

Francismara Neves de Oliveira

Introdução

A aprendizagem pode ser compreendida sob diversas perspectivas, dentre elas, a filosófica, a pedagógica e a psicológica, a epistemológica. O presente estudo objetiva abordar a aprendizagem sob o enfoque da Epistemologia Genética de Jean Piaget, o qual enfatizou que, apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis (1954/1994;1972). Desse modo, será discutido como a afetividade impacta na aprendizagem.

Para Piaget (2001), a afetividade constitui a fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento, mas não forma ou modifica as suas estruturas. Ela se refere aos sentimentos propriamente ditos e em particular às emoções, intervindo nas operações da inteligência na medida em que estimula ou perturba o sujeito, acarretando assim, em acelerações ou atrasos no desenvolvimento da pessoa. Portanto, é importante que os educadores saibam manejar os sentimentos e o desenvolvimento afetivo dos discentes para que sejam evitados inibidores de ação que impossibilitem o progresso no processo ensino-aprendizagem.

No que se refere ao contexto escolar e as dimensões que o circunscrevem, a dimensão cognitiva tem ocupado espaço de relevância, ao passo em que a dimensão afetiva, muitas vezes é negligenciada (Tognetta et al, 2010; Vivaldi e Agli, 2012), o que justifica a produção deste artigo, somada à

importância da afetividade frente ao processo de construção do conhecimento no âmbito da Epistemologia Genética.

Destaca-se que este estudo se refere a uma revisão de literatura narrativa, a qual descreve e discute o assunto, sob o ponto de vista teórico. É constituído por uma análise ampla de literatura, composta por livros, artigos de revistas, tanto impressos, quanto eletrônicos que embasam a interpretação e a análise crítica adotada (Toledo e Rodrigues, 2017).

O estudo foi dividido em temas que serão abordados na seguinte sequência: Desenvolvimento e Aprendizagem à Luz da Epistemologia Genética; Afetividade, Cognição e Aprendizagem; Desenvolvimento e Aprendizagem: Implicações para a Prática Educacional.

Desenvolvimento e Aprendizagem à Luz da Epistemologia Genética

Jean Piaget foi um dos pensadores mais influentes do século XX, cuja teoria do conhecimento conhecida como Epistemologia Genética mudou a maneira como a infância passou a ser compreendida. Ele se preocupava com questões do tipo: “o que torna o conhecimento possível e como se dá o crescimento do conhecimento em compreensão e extensão?” (Bartelmebs et al, 2022). Dessa maneira, a Epistemologia Genética permite entender como as categorias elementares são construídas. Inclusive, vale destacar que o termo Epistemologia Genética recebe essa denominação porque visa investigar o conhecimento desde sua origem, sua gênese.

Com relação ao desenvolvimento da inteligência, Piaget posiciona-se contrariamente às teorias do Apriorismo e do Empirismo. Para o autor, todo conhecimento ampara uma nova elaboração do conhecimento, visto que é resultado de uma construção contínua e é concedido em razão da mediação entre as estruturas internas e os objetos. Dessa forma, para aprender é necessário se que tenha a ação sobre o objeto, isso porque “conhecer é modificar e transformar o objeto, e compreender o processo dessa

transformação e consequentemente compreender o modo como esse objeto é construído" (Piaget, 1970, p. 1).

Assim, um bebê não nasce com a inteligência pronta, ele começa a construí-la a partir das trocas que vai estabelecendo com o meio em que vive. Na medida em que esse meio é estimulador, faz com que as crianças pequenas tenham que resolver problemas simples para se adaptarem às situações da vida diária. Essas crianças vão se desenvolvendo num ritmo adequado em relação ao desenvolvimento (Assis e Ribeiro, 2019).

Piaget também difere conhecimento-estrutura de conhecimento-conteúdo. Ele afirma que a pessoa constrói primeiro a estrutura, (organização, capacidade, competência), a qual consiste em condição prévia de toda aprendizagem e só depois, o conhecimento-conteúdo. Estrutura e conteúdo relacionam-se dialeticamente: um conteúdo ao ser assimilado traz consigo novidades que a estrutura desconhece; esse desconhecido causa impacto na estrutura; o sujeito vive esse impacto como um desequilíbrio que precisa ser superado; vive isso como uma necessidade. A superação desse equilíbrio é realizada por acomodação (Becker, 2008).

Como afirma Saravali et al (2017), a interação, necessária à construção do conhecimento, não se restringe aos limites de um indivíduo e objeto físico inanimado. É sim, na e por meio da interação social que as pessoas se libertam de pensamentos centrados em si mesmas, em suas próprias perspectivas. Sem essas interações, dificilmente haveria o desenvolvimento moral, por exemplo. Essa interação envolve a coordenação de diferentes perspectivas, inclusive o componente da transmissão social, daquilo que vem dos antepassados, seja por meio do ensino, da televisão, dos jornais, entre outros meios de interação.

O conhecimento construído socialmente a partir dessas informações é de suma importância. No entanto, a transmissão que fora citada não exclui a assimilação que o sujeito faz, e isso é individual, é subjetivo. Trata-se da capacidade de aplicar aos objetos, o conhecimento que constitui sua estrutura em dado momento de interação. Diz-se em dado momento porque a estrutura se

modifica continuamente e conseqüentemente o que o sujeito assimila do real, também, em um fluxo dialético progressivo e retroativo (Piaget, 1976).

O desenvolvimento geral, descrito como um processo abrangente e sistêmico, está profundamente enraizado nas dimensões biológicas e psicológicas do indivíduo, englobando a totalidade das estruturas do conhecimento. Esse desenvolvimento ocorre como resultado de interações intrínsecas e contínuas entre fatores internos e contextuais, refletindo um movimento espontâneo e orgânico no decorrer da vida (Piaget, 1972b).

Por outro lado, a aprendizagem é caracterizada como um processo intencionalmente provocado, mediado por estímulos externos que criam condições específicas para a aquisição de conhecimentos e novos modos de compreender a realidade e atuar sobre ela. Nesse contexto, a aprendizagem não surge espontaneamente, mas resulta de intervenções planejadas e estruturadas, muitas vezes voltadas para a resolução de problemas delimitados.

Saravali et al (2012) mencionam que uma das funções da escola é a sistematização dos conhecimentos e a criação de situações para que a aprendizagem dos discentes ocorra. Portanto, o aprender e o não aprender são circunstâncias habituais vivenciadas nas instituições de ensino. Crianças e adolescentes passam diariamente por situações de “sucesso” e “fracasso escolar”, aprendendo e não aprendendo, respectivamente. Suas próprias dificuldades, as dificuldades dos colegas, a forma como os professores agem, a percepção que a turma tem acerca dos colegas que possuem dificuldade de aprender, constituem alguns desses aspectos.

Somado a isso, a sala de aula precisa ser espaço de formação e de harmonia, onde a afetividade em suas diferentes manifestações possa ser utilizada em favor da aprendizagem, pois o afetivo e o intelectual são faces de uma mesma realidade: o desenvolvimento do ser humano, o que será melhor discutido na seção seguinte.

Afetividade, Cognição e Aprendizagem

Qualquer ação de um sujeito com o seu meio supõe uma estrutura – aspecto cognitivo – e uma valorização – aspecto afetivo. E como analisa Piaget (1962, p.32): “sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência”. Ela é também resultado de uma construção ativa diária e permanente, que acontece durante todo o processo da existência humana.

Assim, observam-se transformações que ocorrem paralelamente ao desenvolvimento intelectual do indivíduo. Nesse processo, o aprendente começa a desenvolver uma gama de sentimentos, como antipatia, simpatia e respeito pelo próximo. É por meio desse desenvolvimento afetivo que as relações interpessoais se tornam mais complexas. À medida que os indivíduos formam sentimentos, eles passam a julgar suas preferências, decidindo, assim, se simpatizam ou não com os outros. Esse julgamento pode resultar na formação de vínculos mais amistosos, baseados na afinidade mútua, ou, alternativamente, no estabelecimento de conflitos, como tratado por Piaget (1979).

No âmbito educacional, o que se observa na prática é que a escola, de modo geral, tem pautado sua prática superestimando o cognitivo em detrimento do afetivo, assumindo uma postura dicotômica de sujeito. O que se destacam são esforços isolados de professores que tentam perceber o que ocorre com seus alunos quando não alcançam o “sucesso escolar” (Uller e Rosso, 2009).

Os autores supracitados ao realizarem uma pesquisa com 22 estudantes do 2º ano do Ensino Médio, na cidade de Ponta Grossa, no Estado do Paraná, confirmaram a hipótese de que, na educação e na aprendizagem, os elogios dos professores e dos colegas de classe, a aproximação do professor, o toque físico, o dirigir o olhar, ser chamado pelo nome, palavras de incentivo, são, para o aluno, significativas motivações para a aprendizagem. Em contrapartida, a indiferença,

a desvalorização do professor, a agressão, seja física e/ou moral dos colegas constituem bloqueios para a cognição.

Assim, Uller e Rosso (2009) enfatizam que fatores de aceitação, respeito, justiça, pressão, constrangimento, competição e histórico de vida impactam diretamente nos resultados da aprendizagem, o que reflete na aprovação ou reprovação dos alunos.

Somado a isso, “nem os sentimentos, nem as formas cognitivas dependem, unicamente, do campo atual, mas também de toda a história anterior do sujeito” (Piaget, 1961, p. 25). Desse modo, se um estudante, por exemplo, vivenciou de forma negativa uma matéria, com um professor que o chamou de “burro”, rebaixou sua autoestima, poderá permanecer com dificuldades nessa matéria por muito tempo, até que ele passe por um processo equilibrativo. Pois, de acordo com Piaget (1976), a equibração é um processo regulador importante, por meio do qual, novas experiências e elementos exteriores são incorporados positivamente às estruturas mentais e cognitivas, de modo que os sujeitos se adaptem e organizem o meio. O autor considera a Equibração, problema central do desenvolvimento.

Desenvolvimento e Aprendizagem: Implicações para a Prática Educacional

A distinção entre desenvolvimento e aprendizagem, tem implicações significativas para a prática educacional. Enquanto o desenvolvimento geral depende de condições mais amplas e contínuas, a aprendizagem requer estratégias específicas e intencionalidade pedagógica. O professor, portanto, assume um papel central como facilitador, capaz de provocar situações que estimulem o avanço cognitivo e social dos alunos dentro de sua zona de competência, respeitando as particularidades de seu estágio de desenvolvimento. Assim, a integração entre esses dois processos – desenvolvimento geral e aprendizagem – é essencial para uma educação que promova o crescimento do indivíduo (Becker, 2008).

Além disso, como apontam Zaia e Saravali (2011), na teoria piagetiana, a aprendizagem é compreendida como um conceito que ultrapassa a ideia de respostas prontas ou padronizadas. Ela resulta de um processo de equilíbrio interna, condicionado por ações e fatores tanto internos quanto externos ao aprendiz. "Compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção" (Piaget, 1972c, p. 17), sendo, portanto, necessário, em um contexto ideal de inclusão, convocar a espontaneidade, a ação e a reflexão de todos os alunos. O ideal inclusivo, por sua vez, possui uma dimensão libertadora, pois envolve a superação do preconceito, dos estereótipos e da exclusão.

Quando Piaget afirma que o objetivo da educação é formar indivíduos autônomos, tanto moral quanto intelectualmente, ele nos apresenta o cerne do ideal inclusivo. O autor vai além ao destacar que a forma como o professor conduz o ambiente escolar também impacta esse ideal. Ele argumenta que, "[...] se o aluno é passivo intelectualmente, não conseguirá ser livre moralmente" (Piaget, 1972c, p. 61). O que deve ser instaurado nas escolas é um verdadeiro espírito epistemológico, que, neste contexto, entende-se como a fundamentação do conhecimento, ou seja, o entendimento de como ele se processa. Esse princípio deve guiar as ações pedagógicas.

Piaget também utilizou métodos de investigação diferentes daqueles que eram – e ainda são – frequentemente usados por outras correntes de pesquisadores. Ao invés de mensurar a capacidade intelectual das crianças por meio de testes padronizados, muito comuns na Psicologia do início do Século XX, Piaget recorreu a um procedimento que ficou conhecido como método clínico-crítico (Queiroz e Lima, 2010), que consiste numa entrevista livre em que o pesquisador busca examinar os fundamentos e processos relativos à capacidade cognitiva de seus sujeitos experimentais, questionando-os sobre as justificativas do pensamento, as razões de suas escolhas, o que permite não só acompanhar o desempenho do sujeito, mas o pensamento e as escolhas.

Os métodos tradicionais de mensuração da inteligência, geralmente, trazem questões pré-elaboradas às quais a pessoa deve responder. Dependendo de seu desempenho, define-se o seu nível intelectual, comparativamente à

população para a qual o teste foi construído. Costuma-se dizer que os testes de inteligência fornecem um “retrato instantâneo da capacidade do indivíduo, deixando a desejar no tocante à sua dinâmica” (Cunha, 2008). Já Piaget objetivava, em última instância, verificar os recursos – mais ou menos dependentes da experiência – que o indivíduo necessita para elaborar seu pensamento, considerando os processos envolvidos.

Os testes padronizados mostraram-se inúteis nesse caso, porque de nada adianta saber o resultado, se não for possível detectar o que a levou a isso. O método piagetiano de pesquisa, por outro lado, não consiste em medir a competência intelectual, mas, em compreender como o indivíduo formula suas concepções sobre o mundo que o cerca, como resolve problemas, como explica fenômenos naturais.

Esse método prevê a formulação de problemas abertos, chamados provas operatórias, e a solicitação para que a criança os solucione, dando início a diálogos entre pesquisador e pesquisado. Ao lidar com crianças muito pequenas, que não podem ser interrogadas por meio da fala, recorre-se a observações, acompanhadas de meticulosos registros, sobre o modo como elas solucionam problemas não-verbais (Delval, 2002).

O método piagetiano refere-se a uma abordagem de pesquisa e não a uma estratégia de trabalho pedagógico. Entretanto, caso busque fazer uma analogia nesse campo, não será difícil perceber que os procedimentos da pesquisa piagetiana inspiram ações e comportamentos em sala de aula diferentes daqueles que seriam realizados por uma pedagogia tecnicista, voltada para a mensuração de resultados, ao passo que o uso de testes psicológicos padronizados está mais de acordo com uma visão tecnicista da aprendizagem.

A perspectiva piagetiana, no caso, vai ao encontro de processos pedagógicos em que os estudantes são tratados de acordo com suas particularidades cognitivas. O primordial não são os acertos, as notas, mas o potencial dessas mesmas atividades para o processo de promoção do progresso intelectual de cada um dos educandos (Bianchini e Vasconcelos, 2017).

Considerações finais

A presente discussão, fundamentada na Epistemologia Genética, destaca a complexidade do processo de aprendizagem, que se configura como uma interação contínua entre cognição e afetividade. Ao explorar as contribuições de Piaget para a compreensão do desenvolvimento humano, enfatiza-se que o progresso intelectual não ocorre de maneira isolada, mas em constante diálogo com os aspectos emocionais e sociais dos indivíduos. A afetividade, como fonte de energia que alimenta a cognição, desempenha papel crucial na motivação e no enfrentamento de desafios durante o processo de aprendizagem, demandando atenção cuidadosa por parte dos educadores.

O estudo também evidencia que a prática educacional, muitas vezes centrada exclusivamente em aspectos cognitivos, precisa reconhecer a dimensão afetiva como elemento estruturante do desenvolvimento global dos estudantes. A negligência dessa dimensão pode acarretar inibidores significativos para o aprendizado, enquanto sua valorização promove vínculos interpessoais positivos, motivação e equilíbrio emocional, essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal.

Ao refletir sobre as implicações práticas da Epistemologia Genética, constatamos que o papel do educador transcende a simples transmissão de conteúdos, assumindo o desafio de criar ambientes de aprendizagem que favoreçam tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a construção de relações afetivas saudáveis. A aplicação do método clínico-crítico de Piaget, embora não diretamente pedagógico, inspira uma prática educativa que valoriza a individualidade dos estudantes e promove interações significativas, potencializando o aprendizado e o crescimento moral e intelectual.

Por fim, este trabalho reafirma a atualidade e relevância da teoria piagetiana como uma abordagem inclusiva, que contribui para a formação de indivíduos autônomos e críticos. Frente aos desafios educacionais contemporâneos, é imprescindível retomar e aprofundar as bases dessa teoria, adaptando seus princípios às demandas atuais, sem abrir mão de sua essência.

A integração entre cognição e afetividade, desenvolvimento e aprendizagem, permanece um eixo central para a construção de uma educação que valorize o ser humano em sua totalidade, promovendo um aprendizado transformador.

Referências

ASSIS, O.Z.M; Ribeiro, C.P. Construção do Conhecimento. (2019). Scheme: **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v. 11. Número Especial. p.129-161.

BARTELMEBS, R.C; Oliveira, V.S.S; Figueira, M.M.T. (2022). A epistemologia genética e a compreensão dos processos de aprendizagem de conceitos astronômicos na escola. Scheme: **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v.14. n.2. p.226-256.

BECKER, F. (2008). Aprendizagem - concepções contraditórias. Scheme: **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v.1, n.1. p.53-73.

BIANCHINI, L.G.B; Vasconcelos, M.S. (2017). Sentir, significar e construir conhecimento com base nos erros. **Educação e Realidade**. V.42.n.3. p.1035-1057.

CUNHA, M.V. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008. ISBN-13: 9788598271507.

DELVAL, J. **Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002. ISBN: 9788536300139.

PIAGET, J. **Les relations entre l'Affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant**. **Bulletin de Psychologie**. Paris. v. VII, n.3-4, p.143-150; n.9-10, p.522-535; n.12, p.690-701, 1954.

PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

PIAGET, J. **A Relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. v.26, n.3, Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1962.

PIAGET, J. **Development and learning**. In: Lavatelly, C.S e Stendler, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972a. (Tradução em: <http://www.ufrgs.br/faced/slomp/edu01136/piaget-d.htm>).

PIAGET, J. **Reading in Child Behavior and Development**, edited by C.S. Lavattelly and F. Stendler (Harcourt Brace Janovich, New York, 1972b). Tradução de Paulo Francisco Slomp, disponível em <http://educadi.psico.ufrgs.br/servicos/listas/ppg-cognitiva/doc00000.doc>. Acesso em 12/01/ 2007.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1972c.

PIAGET, J. (1976). **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento** (M.M. dos S. Penna, Trad.). Rido de Janeiro: Zahar Editores.

PIAGET, J. Les relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño. In: DELAHANTY, G. PERRÉS, J. (Orgs.). **Piaget y el psicoanálisis**. México: Universidad Autonoma Metropolitana, 1994.

PIAGET, J. **Inteligencia y afectividad**. Buenos Aires. Aique, 2001.

QUEIROZ, K.J.M; Lima, V.A.A. (2010). Método-Clínico Piagetiano nos Estudos sobre Psicologia Moral: O Uso de Dilemas. Scheme: **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v.3. n.5. p. 110-131.

SARAVALI, E.G; Guimarães, K.P; Guimarães, T; Melchiori, A.P. (2012). Desenhos sobre aprendizagem e não aprendizagem: A construção do conhecimento social sob o enfoque piagetiano. **Educação Temática Digital**. v.14. n.2. p.140-163.

SARAVALI, E.G; Guimarães,T; Silva, R.C. (2017). Pesquisas sobre a construção do conhecimento social no contexto brasileiro: estado da arte: 2005-2017. **Ensino Revista**. v.25.n.1.p.33-55

TOGNETTA, L.R.P; Barbuto, A.C.B.M; Canovas, M.F.K. (2010). É Possível a Prevenção à Violência na Escola? Um Estudo Teórico Comparativo entre o Programa Faustlos e Jogos de Sentimentos Baseados na Epistemologia Genética de Piaget. Scheme: **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. V.3, n.5. p.132-153.

TOLEDO, J.A; Rodrigues, M.C. (2017). Teoria da mente em adultos: uma revisão narrativa de literatura. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**. v.37. n.92. p.139-156.

ULLER, W; Rosso, A.J. (2009). A Interação da Afetividade com a Cognição no Ensino Médio. Scheme: **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v.2. n.3. p.195-220.

VIVALDI, F.M.C; Dell’Agli, B.A.V. (2012). **Sentimentos sobre a Escola Presentes em Estudantes com e sem Histórico de Fracasso**. v.4. n.1. p.167-191.

ZAIA, L.L; Saravali, E.G. (2011). Aprender em Piaget: O significado da inclusão a partir das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de nossos alunos. **Ensino Em Re-Vista**. v.18, n.1. p. 175-186.

UMA INTERSECÇÃO ENTRE O POSITIVISMO E A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Rosaly Justiniano de Souza Rocha

Jorge Luís de Medeiros Bezerra

Introdução

O presente estudo busca investigar a intersecção entre o positivismo e a história das instituições educativas, utilizando-se de uma abordagem teórica. Teremos como principal procedimento metodológico a análise bibliográfica. Este é o resultado das discussões realizadas durante a disciplina de doutorado do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, Teorias da Educação. O positivismo, enquanto uma corrente teórica, exerceu influência em diversas áreas do conhecimento, incluindo a educação. Suas ideias influenciaram as práticas nas instituições educacionais, instigando uma visão científica e racional da educação. Dessa forma, este estudo tem como objetivo explorar as relações existentes entre o positivismo e as instituições educacionais.

A institucionalização da escola pública e a expansão do sistema educacional promoveu um acesso maior ao conhecimento institucionalizado, possibilitando a uma parcela maior da população o acesso à educação formal. A escola estabelecida na era positivista, entre o final do XIX e o início do século XX era meritocrática e distintiva, refletindo uma perspectiva social que prezava pela ordem e pela hierarquia social, entretanto, esse também foi um período de expansão do sistema educacional que ampliou o acesso à educação. Dessa forma, o acesso ao ensino, que anteriormente era restrito às elites sociais e econômicas, foi se popularizando paulatinamente, tornando-se mais acessível a camadas populares da sociedade.

Precisamos considerar que cada evento histórico reflete o contexto de sua época. É nesse sentido que a temporalidade se torna importante para a compreensão e interpretação da história, logo, ela deve ser pensada a partir de sua época, embora sejamos movidos pelo tempo presente.

Positivismo e Educação

A modernidade representou um período histórico importante para o sistema educacional, marcado por transformações importantes que culminaram na institucionalização da escola. O Estado passou a desempenhar um papel central na institucionalização do ensino, que antes era majoritariamente eclesiástico, ligado a entidades religiosas e voltado apenas para as elites econômicas. A educação escolar passou por diversas fases de um processo histórico complexo, e, cada fase está relacionada a diversos fatores que influenciam diretamente na história local, regional, nacional e mundial, abrangendo a sociedade como um todo, sendo que alguns mais diretamente que outros. Cada período histórico atua na construção da realidade educativa de uma determinada época. (Magalhães, 2004).

A escola enquanto instituição regulamentada pelo Estado surgiu na Europa, na época moderna, um período de grandes transformações na mentalidade. Os iluministas, no século XVIII, contestavam os discursos eclesiásticos e contribuíram para um novo conceito de educação, eles pregavam que sociedade seria transformada através da educação, onde o ensino deveria ser universal para desenvolver a criança integralmente. A Revolução Francesa (1789), com o suporte das ideias iluministas, foi uma grande impulsionadora no processo de escolarização, ratificando a importância de um sistema educacional igualitário que atendesse a todas as classes da sociedade. No entanto, a proposta de uma educação universal, igualitária, gratuita e de qualidade atendeu os interesses da burguesia que acabara de nascer. (Magalhães 2022)

O pensamento do século XIX foi moldado por transformações econômicas e sociais, bem como pela filosofia e a ciência da época. No século

XVIII, Kant desenvolveu importantes reflexões sobre as possibilidades e limitações da razão. Nesse mesmo período, diversas correntes filosóficas passaram a interpretar o pensamento kantiano, entre elas o Positivismo. No século XIX August Comte ratifica a importância das ideias positivistas que já vinham sendo difundidas por outros pensadores, e torna-se o grande nome do Positivismo. O pensamento de Comte aborda preocupações fundamentais como uma filosofia da história que sustenta sua filosofia positivista, incluindo a teoria das três fases da evolução do pensamento humano: o teológico, o metafísico e o positivo. Com o intuito de “libertar” a teoria da filosofia da teologia e da metafísica, “Comte apóia-se no que ele chama de ‘espírito autêntico’ do positivismo, ou seja, a invariabilidade das leis físicas”. (Ibrahim Iskandar; Leal, 2002, p. 2)

O século XIX é conhecido por muitos como “século da pedagogia”, isso ocorre porque nesse período houve significativas mudanças no sistema educacional, com reformas e inovações na educação, refletindo a importância do papel da pedagogia no desenvolvimento social e individual. A sociedade da época também sofreu transformações importantes com a Revolução Industrial que impulsionou grandes mudanças. A necessidade de um sistema educacional público e organizado pelo Estado tornou-se patente. A escola pública, passou a ser o novo modelo educacional, inicialmente influenciado pelas teorias iluministas, foi sistematizado e consolidado pelo pensamento positivista, com algumas modificações e adaptações para atender aos interesses de dominação da classe emergente, a burguesia.

A teoria positivista influenciou significativamente a sociedade dos séculos XIX e XX, e essa influência também se refletiu na educação, uma atividade essencialmente social. Nas escolas, o positivismo deixou sua marca, pois moldou o pensamento educacional da época, promovendo o ensino das ciências de forma laica e se opondo à abordagem tradicional humanista e religiosa. (Ibrahim Iskandar; Leal, 2002) O positivismo, fundado por August Comte na primeira metade do século XIX, baseia-se na observação científica dos fenômenos, excluindo qualquer referência à metafísica ou à teologia e focando exclusivamente no mundo físico e material. (Lacerda, 2004)

Positivismo e Educação Brasileira

No Brasil, a influência do Positivismo tornou-se evidente durante a Primeira República e também na década de 1970, com a implementação da escola tecnicista. Essa influência foi amplamente promovida pelo “Apostolado Positivista”, que se integrou ao movimento republicano e ao processo de elaboração da Constituição de 1891. O movimento republicano utilizou as ideias positivistas para fundamentar sua ideologia de ordem e progresso, principalmente devido à atuação de Benjamin Constant (1836-1891). (Ibrahim Iskandar; Leal, 2002)

O pensamento positivista foi importante para a campanha abolicionista e para a Proclamação da República. A República que acabava de nascer precisava conquistar a confiança dos cidadãos, ainda inseguros em relação ao novo regime, bem como estabilizar-se enquanto forma de governo, pois ainda havia muitos cidadãos leais ao regime imperial. Nesse contexto, a institucionalização do ensino com implantação de escolas assumiu um papel importante na coerção social ao educar a população conforme os princípios do "novo regime". Assim, a escola sob a égide do positivismo, doutrinava os estudantes com o ideal de ordem e progresso, visto que o pensamento positivista argumenta que, para que uma sociedade alcance a harmonia, é fundamental que ela mantenha estabilidade e evite grandes mudanças em sua estrutura. Isso envolve a propagação da doutrina positivista, incentivando a aceitação de princípios que assegurem a ordem e a continuidade social. (Lacerda, 2004)

O positivismo aceita apenas o que é real, verdadeiro e inquestionável, fundamentado na experiência. Dessa forma, a escola deve focar na busca de conhecimentos práticos, úteis, objetivos, diretos e claros. Os positivistas se dedicaram a desafiar a escola humanista e religiosa, promovendo a ascensão das ciências exatas. As ideias positivistas moldaram a prática pedagógica nas ciências exatas, orientando o ensino através da aplicação do método científico,

que envolve seleção, hierarquização, observação, controle, eficácia e previsão. (Ibrahim Iskandar; Leal, 2002)

Escolano Benito (2021) fundamenta-se em Michel Foucault para abordar alguns aspectos institucionais referentes a “uma biopolítica do saber-poder”. Segundo o autor, existe uma interseção entre saber e poder no contexto das instituições, onde espaço e tempo são fundamentais para essa dinâmica e funcionam de forma sistêmica, moldando os comportamentos e as subjetividades. Escolano Benito explica que os corpos são treinados e disciplinados através de uma “retórica corporal”, para se adequarem às normas baseadas em “coação calculada”, em muitos casos implícitas. As instituições são carregadas de significações e existe um controle sutil cujo intuito é a garantia da “docilidade” dos sujeitos, ou seja, a capacidade de se adaptar e obedecer às normas institucionais, sem questionamentos. Assim, para Escolano Benito, as instituições de ensino além de controlarem as condutas dos sujeitos institucionais, moldam a forma como eles interagem com o mundo.

É nesse sentido que estas instituições se tornam mecanismos de controle social, através da disciplinarização dos indivíduos utilizando-se algumas vezes da repressão, bem como interagindo com eles cotidianamente utilizando-se de artifícios mais subjetivos para doutriná-los. (Escolano Benito, 2021, p. 57) O conceito de biopolítica criado por Foucault pode ser relacionado com o positivismo, principalmente quando nos referimos ao controle. O positivismo, pautado na ciência e na razão, influencia a forma como o saber pode ser utilizado para exercer poder, e, conseqüentemente, o controle.

Escolano Benito (2021) utiliza a obra de Michel Foucault para explorar algumas proposições do autor que se enquadram, principalmente, na concepção positivista de instituição escolar. Partindo dessas proposições foucaultianas e provocadas por Escolano Benito, podemos observar que os estudantes são vigiados e controlados o tempo inteiro dentro das instituições de ensino, onde o controle que é exercido sobre esses sujeitos é uma máquina de poder. A vigilância exercida pelos próprios sujeitos institucionais, permite uma supervisão constante e invisível dos indivíduos, promovendo a disciplina e o controle social.

Neste cenário, segundo Escolano Benito, instituições como prisões, hospitais e escolas atuam como instrumentos de controle que não só controlam comportamentos, mas também formam subjetividades. A supervisão constante leva a uma assimilação das normas e expectativas, fazendo com que os sujeitos se comportem de forma "adequada" por medo da vigilância. Essas instituições não só supervisionam, mas também estruturam o tempo e o espaço das pessoas, estabelecendo rotinas e procedimentos que reforçam a docilidade e a conformidade. O poder atua de forma sutil e abrangente nas estruturas sociais, afetando as interações entre os sujeitos. É importante destacar que o poder e a vigilância não são exercidos apenas sobre os estudantes, mas em todos os sujeitos que fazem parte da instituição, o que a torna um lugar de disputas. (Escolano Benito, 2021)

A instituição escolar tem um papel central no processo educacional, tendo em vista que sua importância transcende seu ambiente físico, ela é carregada de simbologias e significações. É também um espaço carregado de normas e regras que limitam e organizam os sujeitos que a constituem. A institucionalização da educação faz parte de um processo histórico no qual se desenvolveu a escolarização e influencia o sistema educacional até os dias atuais. Segundo Magalhães (2022) “a história é o grande observatório da educação. A humanidade educada é uma humanidade com história [...]”. A história propicia o contexto necessário para compreender como os sistemas educacionais nasceram e se desenvolveram ao longo do tempo, com suas influências políticas, econômicas, sociais e culturais que influenciaram as práticas educacionais em diferentes épocas e sociedades. (Magalhães, 2022, p. 166)

O positivismo de Comte chegou ao Brasil por volta da segunda metade do século XIX e encontrou boa aceitação entre muitos oficiais do exército, tendo em vista que essa teoria atendia muito bem às normas militares. Com um currículo voltado para as ciências exatas e engenharia, a educação se afastou da tradição humanista e acadêmica, abraçando as formas de disciplina típicas do positivismo. A influência dessa corrente é evidente na escolha das palavras “ordem e progresso” na bandeira brasileira, implantada em 1889, com a

proclamação da república por militares e segue vigente até os dias atuais (Ibrahim Iskandar; Leal, 2002). O professor, nesta teoria, é a figura central, enquanto o estudante apenas recebe as informações sem questionar, visto que os conhecimentos repassados são tidos como verdade absoluta.

No século XX, as escolas novas, inspiradas em ideais de participação ativa na vida social e política, e com propostas radicais de transformação, romperam com o antigo modelo de educação formal e disciplinar, típico do positivismo. A expansão dessas novas teorias educacionais ocorreu principalmente na Europa ocidental e nos Estados Unidos. No século XX, a pedagogia passou por uma reestruturação e renovação teórica, resultando no surgimento de um novo modelo pedagógico que valorizava a filosofia e a ciência, especialmente a pesquisa experimental. Assim, a "educação nova" emergiu como uma corrente dedicada a transformar a educação tradicional, marcada pelo intelectualismo e enfoque livresco, conferindo-lhe um caráter mais dinâmico e participativo do estudante.

John Dewey, filósofo e educador, destacou-se nesse período por suas propostas inovadoras em torno de uma teoria empírica. Sua pedagogia, marcada por um pragmatismo que integra teoria e prática, consolidou sua reputação como um grande nome na educação. Na escola nova o estudante é centro do processo educativo, ou seja, a aprendizagem deve se concentrar nos interesses e necessidades dos alunos, ao invés de ser um processo centrado exclusivamente no professor. No Brasil, o movimento da Escola Nova iniciou-se na década de 1920, com diversas reformas no ensino público. Suas ideias foram expressas em 1932 no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por figuras proeminentes como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho (Monarcha, 2019).

A história, a pedagogia e a antropologia cumprem papéis importantes para a formação da educação, pois juntas constituem uma abordagem holística para a compreensão da educação. Sendo que a educação não é apenas um processo técnico de transmissão de conhecimento, mas um processo complexo que envolve fenômenos culturais, sociais e históricos. “No contexto da

modernidade”, a educação tornou-se essencial para o desenvolvimento individual e coletivo, destarte, o conjunto composto por história, pedagogia e antropologia “desenvolveu-se como instituição educativa no quadro da esfera pública” (Magalhães, 2022, p. 165).

Ao longo da história, a pedagogia vem sofrendo transformações, com novas abordagens teóricas e práticas, refletindo mudanças sociais, culturais e científicas. Essas transformações têm sido fundamentais para entender e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, bem como para o desenvolvimento das escolas enquanto instituições escolares.

Renascimento do Ensino Positivista

Na década de 1970, as ciências da educação passaram a compor os planos curriculares do ensino universitário e politécnico, somando-se a isso, houve a crescente inclusão da formação de professores no ensino superior, que estimulou o desenvolvimento das ciências da educação, propiciando um ambiente mais favorável para a pesquisa e produção do conhecimento no campo da educação. As instituições de ensino superior disponibilizavam ambientes mais adequados para a pesquisa e a produção do conhecimento no campo da educação, com recursos e estruturas apropriadas para a investigação científica, contribuindo para o avanço do conhecimento educacional. “A cientificidade e a complexidade do campo educativo e do institucional escolar levaram ao surgimento e a reconfigurações das ciências da educação nos planos epistêmico e acadêmico” (Magalhães, 2022, p. 143).

Nesse período, a escola tecnicista ganhou destaque, valorizando a ciência como um meio de conhecimento objetivo e passível de rigorosa verificação através da observação e experimentação. Para essa abordagem, a tecnologia é o elemento central. Na escola tecnicista, o papel de professores e estudantes é secundário, dando lugar à organização racional dos recursos. Nesse modelo, professores e estudantes são relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e

controle ficam sob a responsabilidade de especialistas supostamente habilitados, neutros e imparciais.

Assim, a neutralidade e a objetividade são características distintivas do positivismo. Skinner foi o principal expoente dessa corrente psicológica também conhecida como behaviorismo. Nesse método de ensino, o estudante é considerado um receptor passivo dos conhecimentos, que são acumulados na mente por meio de associações. O professor, por sua vez, é visto como um especialista na aplicação de manuais, com sua prática extremamente controlada. Esse modelo articula-se diretamente com o sistema produtivo, com o objetivo de aprimorar a ordem social existente, o capitalismo, e formar mão de obra especializada para o mercado de trabalho (Ibrahim Iskandar; Leal, 2002).

Assim, podemos observar o retorno da teoria positivista com uma “nova roupagem”, na década de 1970. Com uma abordagem renovada, refletindo as mudanças nas demandas educacionais, bem como nos contextos sociais e científicos, o ensino tecnicista é voltado para a formação técnica e prática, focado na eficiência e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Em 1964 é instaurada no Brasil a Ditadura Militar que influenciou profundamente a vida no país, sendo que nesse período, a educação brasileira sofreu forte impacto, onde o sistema de ensino passou a atender interesses políticos e econômicos vigentes. A Lei 5.692 que mudou a organização do ensino no Brasil, promulgada em 1971, modificou o currículo do ensino secundário, dando ênfase a uma abordagem técnico-profissional. Esta alteração deu prioridade à preparação de pessoal qualificado para atender às necessidades do mercado. O ensino médio ou 2º grau, passou compulsoriamente a ser ofertado em na forma de curso profissional. Deste modo, todas as instituições de ensino precisaram se adequar para oferecer apenas cursos profissionalizantes no “2º grau” e não mais cursos “científico” voltado para a preparação para o vestibular. O objetivo era a formação de novos técnicos para suprir a demanda do mercado (Cunha, 2014).

Essas mudanças no sistema de ensino revelam o uso da educação como um instrumento de controle e ajuste ao modelo econômico do regime militar,

sendo que a formação de trabalhadores qualificados para o mercado foi priorizada. É importante destacar que as instituições de educacionais passaram a ser espaços de repressão, em que os conteúdos eram censurados e as vozes silenciadas com perseguições e as ideias progressistas eram reprimidas e entendidas como subversivas. Destarte, o ensino tecnicista atendia muito aos interesses do regime, haja vista que não era de interesse produzir cidadãos críticos e reflexivos sobre a realidade vivida.

A educação tecnicista implantada no Brasil durante a década de 1970 produziu efeitos duradouros na educação brasileira. Sendo que a valorização da formação técnica resultou em um sistema educacional que, por várias décadas, deu prioridade à preparação para o mercado de trabalho, e foi permeado por discursos meritocráticos, ao invés priorizar uma educação completa e humanizada.

Segundo Ibrahim Iskandar e Leal (2002) professores e estudantes na escola tecnicista exercem um papel secundário, onde os recursos tecnológicos ocupam função central no processo de aprendizagem. Os professores e estudantes são relegados à posição de executores de um processo cuja concepção, planejamento e implementação foram realizados. A coordenação e supervisão são responsabilidade de um especialista supostamente qualificado, neutro, objetivo e imparcial. Neutralidade, objetividade e imparcialidade são proposições ancoradas no ideal positivista.

A escola enquanto instituição por si só já possui um caráter positivista tendo que atender regras e normas estabelecidas pelo Estado, e se submete ao controle e supervisão por parte desse mesmo Estado. Essas regras e normas visam garantir uniformidade, eficiência e conformidade com os padrões estabelecidos. As regras e normas são importantes para garantir a organização e funcionamento das instituições educacionais, o problema reside quando estudantes e docentes são engessados pelo sistema e não conseguem expandir para além dele e não produzem reflexões e críticas sobre questões sociais, políticas e culturais.

As instituições de ensino são dialéticas, visto que atuam em ambientes de tensão que há contradições entre os diversos interesses. Essas instituições são espaços complexos, permeados por discursos e sujeitos diversos (Magalhães, 2004; 2022). Assim, podemos concluir que existe uma ambiguidade nas instituições de ensino que necessitam de normas, regulamentos para garantir a eficiência e qualidade no ensino. E ao mesmo tempo precisam de liberdade para estimular a criatividade, o raciocínio crítico e a manifestação pessoal de cada estudante.

Considerações finais

Os modelos educacionais alicerçados pelo positivismo visam educar cidadãos com foco no cientificismo, na objetividade, imparcialidade, neutralidade, o indivíduo positivo para sociedade que promova o desenvolvimento econômico com disciplina e ordem não subvertendo as hierarquias. É nesse sentido que destacamos a importância de compreender as temporalidades, tendo em vista que o período em que a teoria positivista teve mais força no Brasil, foi em período de crise e instabilidade política, e o Estado utilizou-se de argumentos pautados na necessidade de uma “ordem social” para alcançar o “progresso”.

No Brasil, os períodos em que o modelo educacional pautado no positivismo imperou, foi durante principalmente a Primeira República, período em que o país vivia uma instabilidade política e social, haja vista as diversas crises enfrentadas. A Proclamação da República por militares, seguida dos domínios das oligarquias estaduais, principalmente de São Paulo e Minas Gerais, em alternância na presidência do país; as diversas revoltas que ocorreram, dentre as quais destacamos a Revolta da Vacina (1904) e a Revolta de Canudos (1896-1897), que evidenciaram o descontentamento popular com a elite política e as políticas do governo; além da falta estabilidade política que acarretou na fragilidade das instituições. O sistema educacional era pautado em uma educação cívica, que defendesse os valores republicanos vigentes e pregasse a ordem e progresso, foi moldado pelos interesses das elites oligárquicas, que

consideravam a escola um instrumento para perpetuar seus princípios e assegurar a estabilidade da ordem social. A educação foi um dos mecanismos utilizados pelo Estado para promover a estabilidade do novo regime.

A Ditadura Militar no Brasil foi o outro período em que o modelo educacional foi pautado no ideal positivista, onde modelo tecnicista tomou conta da educação nacional, que tinha como foco a capacitação técnica e profissional cujo objetivo satisfazer as necessidades do mercado e assegurar uma força de trabalho qualificada para sustentar o desenvolvimento econômico. Esta perspectiva retratava o conceito de que a educação deveria ser prática, concentrando-se em competências práticas. Além de utilizar-se do lema “ordem e progresso” para justificar a repressão sobre todos que se manifestassem contra o regime.

Assim, podemos concluir que a educação foi utilizada como aparelho para a subjugação dos sujeitos educacionais evidenciadamente em dois períodos da história da educação brasileira, na Primeira República e durante a Ditadura Militar. O sistema educacional desses dois períodos procurou moldar comportamentos com objetivo de assegurar e manter as estruturas de poder vigentes. A educação foi utilizada como instrumento de doutrinação que pregava a ordem e o progresso como a única forma para alcançar o desenvolvimento social e econômico do país. O ideal positivista vigorou nesse processo de doutrinação subsidiando cientificamente os sistemas educacionais que promovia o conhecimento científico, a ordem social e o progresso, dando ênfase para objetividade, neutralidade, imparcialidade e respeito às hierarquias.

Referências

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**. v.44 n.154 p.912-933 out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdp> Acesso em: 10 out. 2024.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **Emoções & Educação A construção histórica da educação emocional**. Trad. Heloísa Helena Pimenta Rocha; Andréa Bezerra Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

IBRAHIM ISKANDAR, Jamil, LEAL, Maria Rute. Sobre Positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional** [en línea]. 2002, 3(7), p. 1-6. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118078007>. Acesso: 17 Ago. 2024

LACERDA, Gustavo Biscaia. Elementos estáticos da teoria política de Augusto Comte: as pátrias e o poder temporal. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, 23, p. 63-78, nov. 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=23802307> Acesso: 18 ago. 2024.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Justino.. **Na rota da educação: epistemologia, teoria, história**. Uberlândia; Campinas: EDUFU; UNICAMP. 2022.

MONARCHA, Carlos. **A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil- séculos XIX e XX)**. Uberlândia: EDUFU, 2019.

ELABORAR O PASSADO PARA TRANSFORMAR O FUTURO: UMA QUESTÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Denise Oliveira Gonçalves

Introdução

O ensino de História tem como um de seus objetivos centrais o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, compreendida como a capacidade de interpretar o passado para agir de maneira ética no presente e no futuro e, deste modo, orientar-se no tempo. Para que essa consciência seja verdadeiramente crítica e possa ser mobilizada para a compreensão de questões da vida prática, é imprescindível que temas complexos e sensíveis, tais como genocídios, ditaduras e violências sistemáticas, sejam discutidos de forma aberta nos espaços de escolarização formal. No entanto, a abordagem desses temas nas salas de aula encontra desafios pedagógicos, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes.

Este texto é uma produção oriunda da disciplina “Teorias da Educação” e tem como objetivo refletir sobre a questão pedagógica e formativa a partir das contribuições teóricas de Theodor Adorno, filósofo da Escola de Frankfurt e, responsável pelo desenvolvimento de reflexões acerca da função da educação no contexto do pós-II Guerra Mundial. O texto também busca estabelecer um diálogo com autores mais atuais que se dedicam a pensar as responsabilidades éticas do ensino de História, como Bodo von Borries e Jörn Rüsen.

Adorno, em seus escritos “O que significa elaborar o passado” e “Educação após Auschwitz”, sublinha, em linhas gerais, a importância de não negligenciar e enfrentar a abordagem das tragédias e das barbáries já ocorridas, com a finalidade principal de evitar que a falta de domínio sobre o passado permita a repetição de horrores históricos que, segundo ele, é a barbárie. Bodo von Borries, historiador social alemão, por sua vez, enfatiza a relevância do

conceito de “história difícil” (burdening history), que refere-se aos eventos históricos traumáticos que desafiam a memória coletiva e colocam em movimento paixões e ressentimentos.

Assim, ambos os autores oferecem uma base teórica consistente para a defesa da inclusão desses temas controversos nas aulas de História, como meio de desenvolver a consciência histórica e a cidadania crítica e responsável. Já Jörn Rüsen, historiador e filósofo alemão, oferece um aporte teórico para o desenvolvimento de uma reflexão sobre o lugar da consciência histórica, através da competência narrativa, como meio de atribuição de sentido histórico. Assim, este pensador propõe que a aprendizagem da história seja um meio de interpretar o passado de forma a construir uma orientação ética para o presente, perspectivando o futuro, como se buscará demonstrar a seguir.

Consciência Histórica e Competência Narrativa: Considerações a Partir de Jörn Rüsen

A partir das reflexões desenvolvidas por Jörn Rüsen, a consciência histórica emerge como uma categoria que se refere à capacidade de os sujeitos organizarem sua experiência temporal através de narrativas que conectem passado, presente e futuro. Dessa forma, o ensino de história deve transcender a mera transmissão factual, de modo a promover um espaço no qual os estudantes possam desenvolver o pensamento reflexivo e crítico, construir e reconstruir narrativas históricas. Esse processo é parte essencial da formação da consciência histórica, que, segundo Rüsen (2010, p. 61), pode ser dividida em quatro tipos: tradicional, exemplar, crítica e genética.

Em se tratando da consciência histórica tradicional, está vinculada à reprodução de narrativas do passado, sem questionamento. A consciência exemplar usa o passado como exemplo ou referência para situações do presente. No que se refere à consciência crítica, esta por sua vez, questiona as narrativas estabelecidas, promovendo uma ruptura com a tradição. E, por fim a consciência genética entende o passado como um processo contínuo de

mudanças, situando-o em uma relação dinâmica com o presente e o futuro. Rüsen (2010).

É importante salientar que o autor não concebe que essas formas de geração de sentido histórico representam etapas de desenvolvimento, mas antes indicam maneiras diversas de articular os elementos da memória e, a partir deles, perspectivar horizontes de expectativas. Contudo, a tipologia proposta por Rüsen indica que existem diferentes níveis de consciência da relação que os sujeitos estabelecem entre as três dimensões do tempo (passado-presente-futuro), que, por sua vez, dão origem a narrativas que pretendem atribuir sentido à experiência temporal. Sendo assim definida pelo autor enquanto

[...] uma categoria que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, através do qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história. Em outras palavras, ela é [...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (Rüsen, 2010, p. 57).

Ou seja, a consciência histórica refere-se à capacidade de articulação entre o passado, entendido como um conjunto de experiências acumuladas, e as dimensões do presente e do futuro, que são moldadas e orientadas por essa herança histórica. Dessa maneira, esta noção em Rüsen é evidenciada como um atributo inerentemente humano e que pode ser desenvolvido no ensino de História de modo a auxiliar na orientação temporal dos aprendizes.

No contexto dessas considerações, a competência narrativa, categoria central no pensamento de Rüsen, possibilita ao indivíduo organizar os eventos históricos de modo coerente, interpretando o passado para que faça sentido no presente e oriente a ação futura. É nessa perspectiva que o ensino de temas difíceis assume uma função relevante, pois confrontar os estudantes com as dissonâncias e tragédias do passado lhes permite desenvolver uma consciência crítica e genética, que não apenas reconhece os erros históricos, como também busca evitá-los.

Nesta medida, o desenvolvimento da consciência histórica pode ser identificado como um elemento que atua de forma decisiva no sentido de criar condições e possibilidades para que os sujeitos sejam capazes de lidar criticamente com o tempo significado, sendo, portanto, reconhecido como um movimento necessário no processo de elaboração do passado.

A importância de elaborar o passado: a perspectiva de Theodor Adorno

Adorno (2016), em sua análise sobre a necessidade de "elaborar o passado", parte de uma reflexão crítica sobre o legado traumático do Holocausto e dos horrores cometidos pela Alemanha Nazista. Assim, diante da tendência predominante de negar ou minimizar as consequências do totalitarismo alemão, é importante se indagar acerca de quanto de legado histórico persiste no presente. "O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado e que se quer escapar ainda permanece muito vivo" (Adorno, 2006, p. 29). Ademais, é necessariamente dessa dificuldade de confrontar o próprio espaço de experiência, composto por vivências históricas que podem envolver a culpa, a vergonha e o luto, mas também o revanchismo, que pode ser engendrado um contexto favorável para o desenvolvimento de condições históricas que favorecem a repetição de barbáries, pois "o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou" (Adorno, 2006, p. 49).

Para ele, o esquecimento, ou a negação desse passado violento, não apenas impede que a sociedade aprenda com seus erros, mas ainda favorece a repetição da barbárie. Portanto, como afirma no texto "Educação após Auschwitz", o objetivo principal da educação deve ser garantir que Auschwitz não se repita.

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a

educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão. (ADORNO, 2006, p. 119)

Pode-se inferir que essa afirmação não se refere apenas ao evento específico do genocídio dos judeus (o holocausto ou *shoah*), mas nesse contexto o termo “Auschwitz” pode ser interpretado como uma abreviação narrativa, ou, ainda, uma metáfora que faz referência à barbárie em si e à potencialidade de atos de violência em massa que podem ser repetidos por qualquer sociedade que negue a sua memória ou não enfrente as sombras da sua história. Como exemplo dessa postura, Adorno refere-se à incapacidade do povo alemão em lidar com o seu passado, negando ou relativizando suas próprias experiências históricas traumáticas. “Todos conhecemos a disposição atual em negar ou minimizar o ocorrido — por mais difícil que seja compreender que existem pessoas que não se envergonham de usar um argumento como o de que teriam sido assassinados apenas cinco milhões de judeus, e não seis” (Adorno, 2006, p. 30). Essa tentativa de minimizar o trauma seria, como assevera o filósofo, um reflexo de que a Alemanha carrega um sentimento de culpa coletiva, sendo incapaz de lidar de maneira psíquica com a experiência, optando, deste modo, pela indiferença.

A par desse desafio, Adorno afirma a necessidade de uma educação contra a barbárie, o que significaria, em termos práticos e antes de tudo, um processo pedagógico de esclarecimento, compreensão e conscientização sobre os abusos praticados de modo cruel e desprovido de propósito. Adorno propõe que as causas da brutalidade nazista deveriam ser abordadas em todas as instituições de ensino alemãs. Este autor defende fortemente o foco na educação da primeira infância, mas também reconhece que o esclarecimento, de forma geral, atua no sentido de criar condições para evitar o desenvolvimento de tendências totalitárias e todas as suas consequências. Nessa mesma perspectiva adorniana, elaborar o passado implica numa tomada de consciência e num esforço ético para entender como os seres humanos perderam sua própria

humanidade. Esse entendimento conduz à compreensão do processo que levou pessoas comuns, exemplares “cidadãos de bem”, a exterminar em escala industrial e de maneira arbitrária outros indivíduos, adotando como justificativa uma pretensa superioridade racial.

Adorno pontua que a educação deve promover uma autorreflexão crítica, para que os indivíduos sejam capazes de reconhecer no tempo presente a permanência de aspectos característicos do passado que favoreceram o desenvolvimento de experiências históricas traumáticas, bem como a existência de estruturas autoritárias e discriminatórias que permeiam suas sociedades. Esse tipo de prática pedagógica, segundo ele, só pode ser efetivo se enfrentar diretamente os traumas do passado. Outrossim, isso implica, no contexto das aulas de História, a abordagem clara e honesta de temas difíceis, como a escravidão, o colonialismo, os genocídios e as ditaduras.

Entretanto, abordar esses temas exige que os professores e os próprios sistemas educacionais estejam preparados para lidar com as complexidades emocionais e éticas que envolvem o ensino acerca de tragédias que compõem o quadro histórico de suas sociedades. O passado, assim, não é algo que deve ser apenas lembrado, mas ativamente elaborado, a fim de prevenir a reincidência de tais crimes, buscando identificar no presente as condições históricas que permitiram a ocorrência das experiências que geraram as histórias difíceis.

História difícil e consciência histórica: a contribuição de Bodo von Borries

Complementando as discussões que são encaminhadas por Adorno, Bodo von Borries desenvolve o conceito de “história difícil” (*burdening history*), que diz respeito aos eventos históricos que trazem à tona a reflexão acerca dos traumas coletivos, marcados por sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto (Borries, 2018, p. 35-36).

Neste tocante, o autor argumenta que o sentimento de culpa não deve ser entendido como um mecanismo de punição individual ou coletiva, mas como

uma tomada de consciência sobre ações passadas. Essa percepção não envolve a atribuição de culpa a indivíduos ou gerações futuras, pois tal ideia, para Borries, seria anacrônica e incoerente. Já o sentimento de responsabilidade estabelece uma relação específica com o passado para gerações que nasceram em países onde ocorreram crimes contra a humanidade. Embora essas gerações não sejam diretamente culpadas pelos atos, elas podem herdar suas consequências e os custos históricos, configurando o que se chama de responsabilidade histórica.

O sentimento de vergonha, por sua vez, é profundamente desconfortável e tende a gerar tentativas de evitá-lo, o que pode resultar em atitudes de negação e minimização em relação ao passado. Diante de uma história marcada por eventos traumáticos, o luto assume um papel decisivo na relação com eventos pretéritos, exigindo reflexão sobre seus elementos constitutivos, bem como sobre como as sociedades lidam com suas perdas, elaboram e ressignificam seus fardos históricos.

Como se constata, nessa tentativa de caracterização da “história pesada”, muitos sentimentos e emoções, além de questões éticas, são mobilizados em tal abordagem do passado, o que a torna complexa. Contudo, para Borries, é precisamente na dificuldade de enfrentar tais temas que reside a potência educativa da História. O enfrentamento da “história difícil” pode levar os alunos a uma compreensão mais complexa e circunstanciada do processo histórico e das relações de poder sustentadas por práticas de violência e da injustiça. Como pontuado por Borries, numa referência à história ensinada,

Para as jovens gerações em sociedades que têm continuidade com períodos de grandes crimes, isso não implica simplesmente internalizar a história contada por seus avós, pais, autoridades e o Estado. Em vez disso, eles têm que refletir, estudar, comparar, analisar e decidir por si mesmos quando lidam com interpretações históricas e a sua própria orientação. (Borries, 2018, p. 35)

Este autor alerta que, ao negligenciar, minimizar ou relativizar esses eventos, o ensino de História corre o risco de criar uma falsa narrativa de

progresso contínuo e inevitável ou de estabelecer uma imagem equivocada de uma humanidade essencialmente pacífica e justa. No entanto, é fundamental que os estudantes compreendam que o passado humano é também marcado por períodos de grande violência e injustiça que representaram ameaças às conquistas civilizatórias historicamente acumuladas. Somente ao enfrentar essa complexidade é que são criadas condições para uma aprendizagem histórica capaz de desenvolver o pensamento histórico, que não seja reducionista ou superficial. Um pensamento crítico que seja, então, capaz de identificar e nomear sujeitos, interesses, contradições e visões de mundo presentes no seu espaço de experiência.

A abordagem da história difícil proposta por Borries evidencia, considerando o nosso contexto mais imediato, a necessidade de integrar ao currículo histórico questões como as consequências da colonização, a continuidade do racismo estrutural, o legado das ditaduras militares na América Latina, além dos genocídios praticados nos séculos XX e XXI. Nesse sentido, para o autor, o aprendizado histórico deve ser estruturado de maneira a permitir que os estudantes reconheçam as conexões entre os eventos do passado e as estruturas de poder e opressão que ainda operam no presente. Dessa maneira, a “história difícil” representa uma possibilidade pedagógica que vai além de um aprendizado meramente factual, mas antes atua para uma conscientização política e ética.

Desafios Pedagógicos na Abordagem dos Temas Difíceis

Ao considerar os desafios que surgem ao ensinar temas difíceis, é necessário compreender o papel dos professores como mediadores desse processo. A competência narrativa discutida por Rüsen exige que os docentes incentivem os alunos a construir narrativas que sejam, concomitantemente, reflexivas, críticas e éticas. No entanto, abordar tópicos traumáticos pode gerar resistência emocional e intelectual nos estudantes. Assim, cabe ao professor criar condições e possibilidades que permitam aos estudantes a abordagem

dessas questões controversas, reconhecendo as intencionalidades associadas a eles, bem como a permanência no tempo presente de elementos que contribuíram para o desenvolvimento daquelas experiências históricas traumáticas.

O enfrentamento do fardo histórico relacionado a experiências de violação de direitos humanos e outros abusos, exige, no contexto de uma educação política, que os sujeitos envolvidos na prática educativa assumam um compromisso ético com o seu tempo presente. Negar ou relativizar representa uma possibilidade real de reincidência do passado. “Quem ainda insiste em afirmar que o acontecido nem foi tão grave assim já está defendendo o que ocorreu, e sem dúvida seria capaz de assistir ou colaborar se tudo acontecesse de novo (Adorno, 2016, p. 136). De modo que o movimento crítico que deve ser compreendido é no sentido de que se denuncie e se combata os elementos históricos que possam, no presente, representar uma ameaça de retrocesso histórico.

Ao integrar as ideias de Adorno, Borries e Rüsen, percebe-se que o ensino da História deve ser mais do que uma simples memorização de eventos. Com isso, deve engajar os estudantes na elaboração crítica do passado, utilizando suas competências narrativas para promover uma consciência histórica que os capacite a agir de forma ética no presente e perspectivar um projeto de futuro que evite a repetição de experiências históricas traumáticas. Nesse sentido, o ensino da "história difícil" oferece um caminho para a formação de cidadãos que reconheçam o valor da memória histórica na construção de uma sociedade mais justa e humana, comprometida com a prevenção de novas formas de barbárie.

Considerações finais

A necessidade de abordar temas difíceis no ensino de História é amplamente reconhecida pelos autores aqui discutidos. Na resposta ao desafio de garantir um ensino de história capaz de confrontar as questões controversas,

Jörn Rüsen contribui ao sublinhar a competência narrativa como um instrumento relevante no desenvolvimento da consciência histórica, enquanto Adorno e Borries defendem o enfrentamento dos traumas do passado como forma de evitar sua repetição. Ademais, em tempos de crescente polarização, negacionismo e revisionismo históricos, o ensino de história tem uma importante função social com o potencial de formar cidadãos conscientes de seu papel na manutenção da democracia e na defesa dos direitos humanos.

Ao promover a elaboração do passado de forma crítica e ao enfrentar as histórias difíceis, o ensino de História contribui para a construção de uma sociedade que não apenas aprende com os erros do passado, mas que também se compromete ativamente com o dever histórico de evitar que Auschwitz se repita. Em face de ameaças iminentes de retrocessos no que diz respeito às nossas conquistas civilizatórias, não se deve aceitar o inaceitável, nem naturalizar práticas e princípios moralmente questionáveis, pois, como afirmado no texto proposto para discussão na abertura da disciplina “Teorias da Educação”, nessas circunstâncias “desobedecer é uma declaração de humanidade” (Gros, 2018, p. 17).

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, p. 29-49.

BORRIES, Bodo von. **Lidando com histórias difíceis: tipos de reconciliação com danos e culpas históricas**. In: *Jovens e consciência histórica*. Curitiba: W.A. Editores, 2018, p. 33-54.

GROS, Frédéric. **Nós aceitamos o inaceitável**. In: *Desobedecer* (tradução Célia Euvaldo). São Paulo: Ubu Editora, 2018, P. 9-18.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UNB, 2010.

A COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA E A EDUCAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIA: UMA TEORIA PARA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Adriana de Oliveira Gomes Araújo

Dêmis Carlos Fonseca Gomes

Diene Eire de Mello

Introdução

O avanço das tecnologias digitais trouxe implicações diversas no âmbito da aprendizagem e formação humana, e sua crescente incorporação no ambiente de aprendizagem têm gerado ricos debates, inclusive sob o olhar de algumas abordagens, e uma delas, é a teoria da cognição distribuída. Tal teoria propõe que os processos cognitivos não se limitam exclusivamente à mente do indivíduo, mas se distribuem entre sujeitos, artefatos, ambientes e contextos temporais.

O presente artigo tem como objeto de estudo as relações entre as tecnologias digitais e as práticas pedagógicas no contexto educacional contemporâneo. A análise dessas relações é realizada com base na teoria da cognição distribuída na visão de Salomon e Hutchins, a qual compreende o processo cognitivo como um fenômeno coletivo e situado, teoria esta, vista neste trabalho, a partir da estrutura teórica histórico-cultural de Vygotsky, que enfatiza a importância dos contextos socioculturais e das ferramentas mediadoras no desenvolvimento humano.

Além do mais, a cognição distribuída também pode realizar o processamento de informações no tempo e no espaço. Dessa forma, ocorrerá a formação de memórias por meio de experiências e atividades anteriores,

trazendo à tona situações que envolvem em uma forma de cognição distribuída, uma vez que se movem pelo espaço para entender o ambiente, observar os principais recursos e desenvolver uma visão geral abrangente das informações adquiridas.

A partir dessa abordagem teórica, busca-se compreender como as tecnologias digitais podem influenciar e transformar as práticas pedagógicas, promovendo novas formas de relações, aprendizagem e construção de conhecimento.

Daí surge o problema que norteia este estudo: como a educação mediada por tecnologia pode ser pensada com aproximações à teoria da cognição distribuída a partir de uma perspectiva histórico-cultural? Busca-se então compreender como as tecnologias digitais podem atuar como ferramentas mediadoras no processo de aprendizagem e quais as implicações para práticas pedagógicas mais inclusivas e integradas.

A pesquisa tem como objetivo investigar as confluências entre a educação mediada por tecnologia no Brasil e a cognição distribuída, fundamentando-se na teoria histórico-cultural. Para tanto, adotamos uma abordagem qualitativa, realizando levantamento bibliográfico para embasar as reflexões teóricas, sendo classificada ainda, como uma pesquisa exploratória, quanto a seus fins.

Logo, tendo em vista a discussão oferecer um aporte teórico para práticas pedagógicas em contextos mediados pela tecnologia digital, busca-se através deste trabalho, promover uma visão integrada do papel dos sujeitos, artefatos e processos históricos na construção do conhecimento. Sendo assim, a seguir, as bases teóricas e as articulações propostas são apresentadas.

Cognição Distribuída: o processo de pensar social e além das mentes

Salomon (1993), entende que os processos cognitivos são distribuídos entre pessoas, ferramentas e o ambiente. Essa teoria parte do princípio de que o

pensamento humano é mediado por ferramentas culturais, como as tecnologias digitais. Nesta perspectiva, a aprendizagem ocorre em sistemas coletivos, onde as interações entre os sujeitos e os artefatos desempenham um papel central, conforme podemos verificar a seguir:

[...]as pessoas parecem pensar em conjunto ou em associação com outras, e com a ajuda de ferramentas e meios que a cultura os fornece. Os conhecimentos, ao que parece, não são ferramentas esvaziadas de conteúdo que se aplicam a este ou aquele problema; pelo contrário, aparecem numa situação que grupos de pessoas assumem e com as ferramentas à sua disposição. [...] Pode-se considerar que o pensamento de tais indivíduos inclui não apenas atividades cognitivas “solo”, mas também atividades distribuídas. (Salomon, 1993, p. 13).

Podemos depreender pela visão de Salomon, que o conceito de Cognição Distribuída postula que os processos cognitivos não estão confinados somente à mente individual, mas são partilhados entre pessoas, artefatos e ambientes, sendo essa cognição influenciada por interações sociais, culturais e acontecimentos ao longo da história.

Para Hutchins (1995), a Cognição Distribuída oferece um novo olhar sobre o papel da tecnologia, não como simples apoio, mas como parte integrante dos processos de construção de conhecimento:

[...] a ênfase em encontrar e descrever “estruturas de conhecimento” que estão em algum lugar “dentro” do indivíduo nos encoraja a ignorar o fato de que a cognição humana está sempre situada em um mundo sociocultural complexo e não pode ser afetada por ele. (Hutchins, 1995, p. 13)

Logo, para este último autor, os eventos cognitivos humanos ocorrem para além da biologia, eles acontecem também nas relações estabelecidas entre os próprios sujeitos e seus artefatos, imbricados em uma cultura historicamente e socialmente construídas.

Faz-se necessário então trazer para a discussão de forma mais intensa, um dos elementos dessas relações: a cultura. Para Hutchins (1995),

Cultura não é uma coleção de coisas, sejam elas tangíveis ou abstratas. Em vez disso, é um processo. É um processo cognitivo humano que ocorre tanto dentro quanto fora das mentes das pessoas. É o processo no qual nossas práticas culturais cotidianas são promulgadas. Estou propondo uma visão integrada da cognição humana na qual um componente principal da cultura é um processo cognitivo (também é um processo energético, mas não estou lidando com isso) e a cognição é um processo cultural. (p. 354)

Visualizamos então que o processo cognitivo humano pode ser visto de forma integrada entre elementos como sujeitos, ambiente, artefatos e a própria cultura, sendo esta última e a própria cognição, processos interdependentes e contínuos, ou seja, a cultura não é produzida de elementos estáticos, sendo mais produtivo, vê-la como um fenômeno dinâmico que emerge das interações dos vários elementos já citados e dos processos de pensamento, se criando e se recriando continuamente, social e historicamente.

Sendo assim, podemos observar a cognição distribuída trazida por Salomon (1993) e Hutchins (1995), com intrínseca conexão com a visão de Vygotsky, na teoria histórico-cultural, o qual enfatiza que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social mediada por ferramentas e signos (Vygotsky, 2007). A linguagem e outros artefatos culturais são fundamentais na formação das funções psicológicas superiores. Para Vygotsky, "o aprendizado desperta processos internos que só podem operar quando a criança interage com o ambiente social e cultural" (Vygotsky, 2007, p. 90).

Ainda dentro da perspectiva da teoria histórico-cultural, o homem é compreendido não como objeto da história, mas sim como seu sujeito. Sendo assim, a relação sujeito-objeto tem um caráter interativo, à medida que um não se sobressai em relação ao outro, uma vez que o homem, em sua essência, é histórico e está sujeito a ser influenciado por seu contexto cultural. Para o autor: "Cada sociedade transforma a natureza das capacidades humanas ao criar novas ferramentas culturais, que incluem a linguagem, a escrita e outros sistemas simbólicos" (Vygotsky, 1978, p. 57).

Ao aproximar o pensamento vygotskyano da Cognição Distribuída, é possível compreender as tecnologias como ferramentas mediadoras que ampliam as capacidades cognitivas e sociais, alterando ambientes, pessoas, culturas e os próprios artefatos.

E assim, à luz da estrutura teórica histórico-cultural, bem como da cognição distribuída, delineamos sobre o uso dessas tecnologias como parte da cultura, não apenas em prol de habilidades técnicas, quando no campo educacional, mas também como prática cultural, que moldam a história e são moldadas pelos sujeitos.

Educação Mediada por Tecnologia

A tecnologia tem seus fundamentos na técnica, ofício, sendo de modo mais holístico, o estudo da análise organizada sobre as técnicas, procedimentos, métodos, regras, âmbitos ou campos da ação humana, conforme nos traz Ferreira (2010). Kenski (2003, p. 18), nos diz ainda que “tecnologia é o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e a utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”. Ainda conforme esta autora, chamamos de técnicas, “[...] as maneiras, os jeitos ou as habilidades especiais de lidar com cada tipo de tecnologia, para executar ou fazer algo” (p. 18).

Existem também outros tipos de tecnologias que não são feitas de produtos e equipamentos, são as chamadas “tecnologias da inteligência”, que, à luz de Lévy (1993, p. 22), são as “[...] construções internalizadas nos espaços da memória das pessoas que foram criadas pelos homens para avançar no conhecimento e aprender mais”. Logo, pode-se afirmar que as tecnologias são facilmente visualizadas no cotidiano contemporâneo da humanidade, seja nos espaços domésticos, comércios, veículos, corporações e escolas, enfim, nos mais variados lugares, auxiliando e resolvendo problemas para as mais diversas finalidades.

Em âmbito escolar, por exemplo, e por meio de um planejamento pedagógico adequado, as tecnologias podem elevar o nível educacional de toda uma comunidade. Vale ainda considerar que em ambientes educacionais é imprescindível promover e estimular o uso de recursos que possibilitem a melhoria na qualidade do ensinar e do aprender.

Primo (2003) entende que “[...] é preciso desmistificar a presença da informática na educação” (p. 196), por exemplo, onde, não é a ludicidade, nem a sonoridade estimulante e animações saltitantes que promovem a aprendizagem. Tampouco, podemos aceitar a passividade de afirmações como: “melhor instrução programada mediada pelo computador do que nada” Primo (2003, p. 196). O autor alerta para o fato de que a tecnologia por si só, não é a solução para que um sujeito atinja o nível de aprendizagem, pois são necessárias ações e articulações dos agentes envolvidos para que a utilização de determinada tecnologia tenha resultado na educação.

Ressaltamos neste momento, que para este trabalho, adotamos o termo tecnologia trazido por Lemos (2015), como chamado por ele de “novas tecnologias”, os quais são artefatos de comunicação e informação que possui sua gênese a partir de 1975, com a associação das telecomunicações analógicas com a informática, onde as mensagens são veiculadas sob um mesmo suporte, o computador, sendo ele, digital, levando os sujeitos a interagirem não somente com o próprio artefato tecnológico, mas também com a informação, ou seja, com o próprio conteúdo, fazendo desta tecnologia parte do cotidiano das pessoas, logo, se encaminhando como sendo indissociável do processo educacional.

A educação que, conforme assinalam Demo (1998) e Primo (2003), se faz de um processo de constituição histórica do sujeito, através do qual torna-se capaz de projetar sua própria de vida e a de uma sociedade, em sentido individual e coletivo. Tem evidente relação emancipatória, no sentido de apontar para um processo de conquista e construção, através do qual deixa-se de ser “massa de manobra”, “objeto de manipulação”. É uma dinâmica de acontecimento além de um ato individual, mas é, sobretudo, um fenômeno social. Neste sentido, sinaliza a competência maior do ser humano que é de teor político, incluindo-se nisto em

particular a competência de aprender. Assim, a tecnologia torna-se um mediador cultural, essencial para a educação deste século.

Sob a ótica da Cognição Distribuída, a educação mediada por tecnologia deve ser vista como um sistema integrado. A interação entre alunos, professores, dispositivos tecnológicos e recursos digitais criam redes complexas de aprendizagem. Esse modelo reflete a perspectiva de Vygotsky ao destacar a importância da mediação na formação do conhecimento.

A integração da cognição distribuída com a teoria histórico-cultural aponta para práticas pedagógicas que valorizam o coletivo e o uso crítico das tecnologias, quando adequadamente utilizadas. Professores devem atuar como mediadores, promovendo interações que aproveitem o potencial das ferramentas digitais para enriquecer os processos de aprendizagem. Segundo Vygotsky, (2007) "A linguagem não apenas reflete o pensamento; ela o organiza e o define, sendo o principal instrumento para a mediação entre o sujeito e o ambiente cultural". (Vygotsky, 2007, p. 103).

E, para além disso, há de se ressaltar a necessidade premente no desenvolvimento de políticas públicas que ampliem o acesso às tecnologias para a educação e invistam na formação docente brasileira, promovendo sistemas educacionais inovadores e alinhados às demandas deste século, conforme argumentado por Oliveira (2021), "a inclusão digital é uma questão de equidade educacional, exigindo ações que considerem a diversidade de contextos escolares no Brasil" (p. 35).

Considerações finais

Este trabalho buscou investigar as relações entre a cognição distribuída e a educação mediada por tecnologia, utilizando como base a teoria histórico-cultural de Vygotsky. A partir da análise teórica realizada, evidenciou-se que o aprendizado mediado por tecnologias digitais não deve ser entendido apenas como uma transposição de métodos tradicionais para ambientes digitais, mas como um processo dinâmico e social, profundamente interconectado com as

práticas culturais, históricas e interacionais dos próprios sujeitos envolvidos entre eles e entre eles e os artefatos, ambientes e qualquer outro elemento que possibilite a mente humana se expandir para além do próprio corpo.

A teoria da cognição distribuída, que considera o conhecimento como resultado da interação entre indivíduos, artefatos e contextos, amplia significativamente o entendimento sobre o papel das tecnologias na educação. Ao integrar essa abordagem com a perspectiva vygotskyana, destaca-se a relevância da mediação e da construção compartilhada do conhecimento, em que as ferramentas tecnológicas se tornam extensões culturais que influenciam tanto o processo de aprendizagem quanto a formação integral dos sujeitos.

Na prática pedagógica, isso implica repensar o papel do professor como mediador e orientador de experiências de aprendizagem colaborativa e significativa. O aluno, por sua vez, assume uma postura mais ativa na construção do conhecimento, interagindo não apenas com o conteúdo, mas também com os colegas, com o professor, com o ambiente e com os artefatos que estruturam a experiência educacional. Além disso, o uso intencional e planejado das tecnologias como ferramentas culturais e históricas torna-se indispensável, potencializando práticas educativas mais interativas, participativas e alinhadas às demandas deste século.

Do ponto de vista teórico, a articulação entre a cognição distribuída e a teoria histórico-cultural oferece um referencial valioso para compreender as transformações no campo educacional promovidas pelo avanço tecnológico, dado tal avanço para o tempo e com o tempo. Ao reconhecer a natureza social e cultural do aprendizado, essas teorias apontam para a necessidade de práticas educacionais que valorizem a inclusão, a diversidade e a emancipação dos sujeitos, promovendo o desenvolvimento integral e crítico em uma sociedade em constante mudança.

E assim, espera-se que as reflexões apresentadas neste estudo contribuam para o avanço das discussões no campo da educação mediada por tecnologia, incentivando a implementação de práticas pedagógicas inovadoras que dialoguem com os desafios e possibilidades do cenário contemporâneo. Tal

abordagem pode servir como um caminho para a construção de uma educação mais humana, democrática e conectada aos processos históricos e culturais que moldam a sociedade atual.

Referências

DEMO, Pedro. **Questões para a teleducação**. Petrópolis: vozes, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: O Dicionário Da Língua Portuguesa. 8a. ed. Positivo. Curitiba, 2010.

HUTCHINS, E. **Cognition in the Wild**. Cambridge: MIT Press, 1995.

LÉVY, Pierre. **O futuro do pensamento na era da informática**. Editora 34. Rio de Janeiro, RJ, 1993.

OLIVEIRA, A. **Educação e Tecnologia no Brasil: Perspectivas e Desafios**. Brasília: MEC, 2021.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. **Interação mediada por computador**: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003

SALOMON, G. **Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations**. New York: Cambridge University Press, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA LIBERTÁRIA E ENGAJADA DE PAULO FREIRE E BELL HOOKS

Ana Paula Barbosa

Introdução

A apresentação deste texto tem como objetivo entrelaçar as propostas metodológicas: pedagógica, crítica, ética, amorosa e libertária de Paulo Freire (1921-1997) e Bell Hooks (1952-2021) que ambos em suas práticas didáticas em sala de aula lutam contra uma educação bancária, hegemônica, machista, racista e sexista que visa a formação dos estudantes para o mercado de trabalho. Retirando dos educandos a liberdade e autonomia de desenvolver um saber crítico e engajado, que questionam o sistema excludente que estamos inseridos. Paulo Freire (1921-1997) e Bell Hooks (1952-2021), nos apresentam elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana, deixando-nos um legado e exemplo de luta contra as formas de opressão e discriminação que ferem a dignidade humana, propondo-nos uma educação ética, crítica e libertadora.

Segundo Freire (1996), é responsabilidade dos professores(s) e da professora(s) ter ética no exercício da docência.

É preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obedientemente aos interesses do lucro. (...) a ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalharmos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (Freire, 1996, p.10)

Partilhando-se das mesmas críticas de Paulo Freire (1921-1997), Bell Hooks (2017) critica o sistema de educação bancário que se baseia no pressuposto de que a memorização de informações e sua posterior regurgitação representam uma aquisição de conhecimentos que podem ser depositados, guardados e usados numa data futura:

Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. Com os ensinamentos dele e com minha crescente compreensão de como a educação que eu recebera nas escolas exclusivamente negras do Sul havia me fortalecido, comecei a desenvolver um modelo para minha prática pedagógica. Já profundamente engajada no pensamento feminista, não tive dificuldade em aplicar essa crítica a obra de Freire. Significativamente, eu sentia que esse mentor e guia, que eu nunca vira pessoalmente, estimularia e apoiaria minha contestação às suas ideias se fosse realmente comprometido com a educação como prática de liberdade. Ao mesmo tempo, eu usava seus paradigmas pedagógicos para criticar as limitações das salas de aula feministas. (Hooks, 2017, p.15).

Ao entrarmos em contato com as obras desses autores podemos perceber a riqueza metodológica explícitas em seus escritos, e principalmente as propostas de luta e enfrentamento as opressões de gênero, raça e classe², e as práticas libertárias contidas em suas obras para a libertação dos educandos.

Diante disso, este texto objetiva explorar as metodologias propostas por Paulo Freire (1921-1997) e Bell Hooks (1952-2021) que se entrelaçam no sentido de refletir como suas abordagens podem ser aplicadas na prática educativa em favor de uma educação que incluam os sujeitos e os emancipem.

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador de uma forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há

² Collins e Bilge (2021) afirmam que como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias: raça, classe e gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, faixa etária, entre outras, são e estão interrelacionadas, moldando-se mutuamente. É uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (..) Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistêmica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino bancário, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino bancário, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do bancarismo (Freire, 1996, p.12).

É necessário que os estudantes mantenham em si o gosto da resistência, ativando sua curiosidade e capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, imunizando-se contra o poder avassalador do bancarismo. Assim, segundo Hooks (2017), é necessário manter uma visão constante da sala de aula, como um espaço comunitário que aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado e que haja interação com os educandos.

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo as fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como racismo e sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de aula a grupos diversificados de alunos. (..) Com estes ensaios, sou minha voz ao apelo coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões, um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade. (Hooks, 2017, p.23).

Colocando em prática uma luta antirracista, por toda a sua trajetória desde a infância, a sua militância nos estudos feministas, seus escritos acadêmicos e principalmente na luta contra as hegemonias excludentes Bell Hooks (1952-2021), parte do princípio de utilizar-se das mesmas metodologias pedagógicas e teóricas de uma pedagogia libertária, crítica, amorosa no qual propõe Paulo Freire (1921-1997).

Esta discussão justifica-se por trazer-se à tona os estudos decoloniais, libertários, críticos, democráticos, praticados por Bell Hooks e Paulo Freire, que ainda continuam sendo extremamente necessários para atualidade. Praticando uma pedagogia engajada que segundo (Hooks, 2017, p. 25):

A educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja a alma de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar de modo mais profundo e mais íntimo.

Tendo como objetivo uma virada de chave decolonial, questionando como as epistemologias brancas, heterossexuais e machistas, tentaram apagar e silenciar as pesquisadoras/res, e intelectuais negras /os, indígenas e de outras etnias. De acordo com Passos e Borges (2023, p. 155)

a decolonialidade mostra resistência, opera de forma crítica ao que foi imposto e que, no contexto colonial, encontrou aval na igreja e na ciência para que se estabelecesse de modo a pertencer intrinsecamente. O decolonialismo propõe um diálogo crítico para além de racismos e sexismos vivenciados; propõe intervenções, acadêmicas ou não, capazes de apresentar novas perspectivas e novas construções para além das atividades intelectuais; trata-se de consciência social e da compreensão de que estar à margem foi condição imposta pela herança colonial. Decolonialidade é um termo que propõe uma perspectiva crítica e desconstrutiva de educação, questionando a colonização e os

impactos dela como resultados sociais em suas diferentes vertentes.

Entrelaçando-se com as propostas educacionais como prática de libertadoras que segundo Freire (1996):

O professor que pensa certo, deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se faz velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. (Freire, 1996, p. 13).

Unindo as críticas de Paulo freire (1921-1997), Bell Hooks (1952-2021) a educação tecnicista, bancária, que tratam os alunos e a educação como sistema repetitivo e mecanicista. Podemos citar outro autor que dá embasamento teórico as principais metodologias citadas neste artigo, que também tece críticas a propostas educativas desumanizadoras que não visam a emancipação do ser humano, e principalmente dos educandos, de acordo com o artigo: Aproximações entre Paulo Freire e Theodor Adorno em torno da educação emancipatória:

A proposta pedagógica instituída em sua prática mais basilar consiste em inculcar e circunscrever o que deve ser absorvido e internalizado por meio dos conteúdos formativos prescritos, para que o educando os processe e, posteriormente, os reproduza como conhecimento adquirido, sem o mínimo de exercício “ruminador” necessário à maturação do exercício crítico. A resistência a isso é indispensável e pode ocorrer pelo impulso crítico que leva o educando a ensaiar a ruptura com tal imposição pedagógica. Do aprofundamento desse gesto de emancipação, o educando assenhora-se da sua vida, pensando e agindo por si mesmo, mas sem abandonar a sua abertura ao outro, o que é indispensável a uma existência democrática e plural. (Adorno, 1995 apud Oliveira, Fortunato e Ferreira, 2022).

Na luta contra uma educação tecnicista, Freire (1996) afirma em seus escritos que a professora democrática, coerente, competente, que testemunha

seu gosto pela vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido. (FREIRE, 1996, p.42).

A problemática envolvente consiste, desse modo, em combater a tríplice opressão raça, gênero e classe com as epistemologias e métodos utilizado pelos dois autores, em uma perspectiva antirracista no campo da educação que estão presentes nas obras destes dois autores.

Hooks e Freire: Uma Reflexão Necessária

Hooks (2017), inspirou-se nas obras e escritos de Paulo Freire (1921-1997), que combatem fervorosamente em suas obras toda e qualquer forma de discriminação e opressão. E tem como objetivo uma práxis de uma pedagogia emancipadora, ética, e libertária que questiona esse tríplice opressão, em forma de uma educação discriminatória, mecanicista e bancária. Na obra Ensinando a Transgredir Hooks (2017) afirma que:

Quando encontrei a obra de Freire, bem num momento da minha vida em que estava começando a questionar profundamente a política da dominação, o impacto do racismo, do sexismo, da exploração de classe e da colonização que ocorre dentro dos Estados Unidos, me senti fortemente identificada com os camponeses marginalizados de que ele fala e com meus irmãos e irmãs negros, meus camaradas de Guiné-Bissau(..). Tinha vivido a luta pela dessegregação racial e estava na resistência sem ter uma linguagem política para formular esse processo. Paulo foi um dos pensadores cuja obra me deu uma linguagem. Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência. Uma frase de isolada de Freire se tornou um mantra revolucionário pra mim: “Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde”. Essa experiência posicionou Freire, na minha mente e no meu coração, como um professor desafiador cuja obra alimentou

minha própria luta contra o processo de colonização- a mentalidade colonizadora. (Hooks, 2017, p.67).

Segundo Freire (1996, p.16) a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. O pensar certo rejeita toda forma de discriminação. Para Lord (1984, apud Hooks, 2017. p.127) “o feminismo tem de estar na vanguarda da mudança social efetiva para que sobreviva como movimento em qualquer país.” Nesse sentido ao ter contato com as obras de Paulo Freire (1921-1997), Beel Hooks (1952-2021) identificou-se com as lutas do autor, por ser negra, mulher e pobre e por sofrer esta tríplice discriminação. Passou a questionar, e lutar fervorosamente contra as epistemologias brancas, racistas, patriarcais, sexistas que oprimiam a população negra estadunidense.

E esses ideais de discriminação também estavam enraizados nas teorias e práticas pedagógicas que ela teve contato, e neste sentido, propôs uma luta de engajamento num processo transformador crítico, colocando em prática em sala de aula uma luta antirracista, libertadora, amorosa e transformada baseada na sua vivência e experiência, e transformando a vida de muitos educandos durante a sua trajetória de vida.

Diante disso, é mister analisar as propostas de luta de enfrentamento ao racismo, sexismo e machismo presentes nos dois autores, que propõe em suas ações didáticas em forma de práticas que podem ser desenvolvidas cotidianamente em sala de aula, e fora dela. É fundamental desenvolver uma pedagogia libertária, esperançosa, que valoriza a boniteza da troca de saberes que acontece na sala de aula entre professores e alunos que, segundo Freire (1996):

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e mobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática,

boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mais não desiste, Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (Freire, 1996, p.39).

Segundo o autor é importante que o educador tenha uma preparação adequada e coloque em prática todo seu saber pedagógico sem arrogância, com humildade, e respeito aos educandos. Isso se dá pela necessidade de demonstrar como as metodologias de Paulo Freire (1921-1997) e Bell Hooks (1952-2021) e como podem ser aplicadas para combater e abordar o racismo no Brasil, interligando-se à Lei 10.639 que foi promulgada em 2003, tornando-se obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, sendo um marco importante na luta contra o racismo no sistema educacional brasileiro. Promovendo uma educação antirracista, valorizando a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira.

Sobre isso, a metodologia em Paulo Freire (1921-1997), propõe uma ação crítica, oferecendo uma abordagem poderosa para implementar a Lei 10.639/03:

1. Educação como Prática de Liberdade: Paulo Freire (1921-1997) vê a educação como um ato de libertação, onde os educandos são incentivados a questionar e transformar a realidade. A lei 10.639/2003 pode ser vista como uma ferramenta para promover a libertação, ao conscientizar os alunos sobre a história e cultura afro-brasileira.

2. Conscientização: os educadores podem ajudar os alunos a desenvolver uma consciência crítica sobre o racismo e suas raízes históricas.

3. Diálogo e respeito aos conhecimentos prévios dos alunos, valorizando as experiências e perspectivas e respeitando a diversidade.

A metodologia em Bell Hooks (1954-2021) discute a interseccionalidade, complementando e interligando-se as abordagens de Freire:

1. Interseccionalidade: Bell Hooks (1954-2021) argumenta que a educação deve abordar as múltiplas formas de opressão. Neste sentido a lei 10.639/2003 oferece uma oportunidade para discutir como o racismo se entrelaça com outras formas de discriminação, como o sexismo e a desigualdade de classe.

2. Pedagogia engajada: Bell Hooks (2017) propõe uma pedagogia engajada e participativa. A implementação da Lei. 10.639/2003 pode-se envolver os alunos ativamente, promovendo um ambiente onde eles possam questionar e resistir às estruturas opressivas.

3. Educação como um ato político: Partilhando dos ideais de Paulo Freire (1921-1997) Bell Hooks (1954-2021) vê a educação como um ato político e transformador. Nesse sentido ensinar a história e cultura afro-brasileira, é um ato de resistência contra o racismo institucionalizado e uma forma de empoderar os alunos negros.

Ao analisar as convergências presentes nas obras dos dois autores apresentados no artigo, e enfatizar a extrema importância de se colocar em prática na sala de aula toda Teoria educacional desenvolvida por Paulo Freire (1921-1997) e Hooks (1952-2021), porque promovem uma educação antirracista e emancipadora. Ao integrar suas abordagens, podemos criar práticas pedagógicas que não apenas educam, mas também empoderam os alunos a serem agentes de mudanças em suas comunidades.

Considerações finais

Neste sentido demonstrar como a interseccionalidade entre: raça, gênero e classe, estavam presente nas lutas de Bell Hooks (1952-2021) e Paulo Freire (1921-1997), como os autores deram ênfase na prática pedagógica como

enfrentamento e empoderamento dos alunos negros e pobres que sofriam com esses tríplexes discriminações, a partir de seus ensinamentos em sala de aula, e fora dela também. A partir da apresentação da proposta deste texto, a extrema importância de se discutir e debater na Universidade e principalmente em sala de aula com alunos, uma pedagogia engajadora, libertária que nos encoraje a opor-se a todo tipo de ódio e discriminação voltada a população negra, que como sabemos no Brasil não vivemos uma “democracia racial”. Infelizmente o racismo está presente nos dias atuais, em todas as esferas públicas e precisa ser combatido.

Neste sentido como mulher, preta, periférica e estudante de Pós - Graduação, compartilho dos mesmos ideais de luta e enfrentamento as epistemologias, e práticas racistas que tentam nos excluir e nos privar dos espaços que também devemos ocupar, (Escolas, Universidades, Cargos Públicos). Por que assim como Bell Hooks (1952-2021) sei o que é ser discriminada pela cor da minha pele, por um sistema excludente e opressor.

Nas palavras de Souza (2021) descrevo minha vivência e experiência:

A descoberta de ser negra é mais do que a constatação do óbvio. (Aliás, o óbvio que só aparece enquanto tal depois do trabalho de se descortinar de muitos véus.) Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de compreender-se a resgatar a sua história e recriar-se em suas potencialidades. (Souza, 2021, p.18).

Ao analisar as obras “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire (1921-1997), e “Ensinando a Transgredir” de Bell Hooks (1952-2021), podemos perceber a convergência entre os autores, principalmente nas suas abordagens pedagógicas que propõem uma luta contra todas as formas de discriminações e opressões de raça, gênero e classe.

Ao apresentar estes dois grandes autores críticos ferrenhos de toda educação tecnicista, mecanicista que não promove uma educação libertária, e emancipatória. Traz-se à tona as práticas pedagógicas de empoderamento que

valorizam e tratam os alunos como sujeitos participativos que são capazes de promoverem uma mudança no ambiente em que estão inseridos, partindo de atitudes de educadores éticos que partilhe humildade, amor, esperança, respeito e convicção de que a mudança é possível.

De acordo com Freire (1996), nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. (Freire, 1996, p.29).

Neste sentido demonstrando que a ética fundamenta toda prática pedagógica de mudança e transformação social. Para Freire (1996) 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. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (Freire, 1996, p.15).

Tendo como base e interligando-se ao pensamento de Hooks (2021)

O compromisso com uma ética amorosa transforma nossa vida ao nos oferecer um conjunto diferente de valores pelos quais viver. Em grandes escalas, fazemos escolhas baseadas na crença de que a honestidade, a franqueza e a integridade pessoal precisam ser expressas nas decisões públicas e privadas. (..) Abraçar uma ética amorosa significa utilizar todas as dimensões do amor, - “cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito e conhecimento” - em nosso cotidiano. Só podemos fazer isso de modo bem-sucedido ao cultivar a consciência. Estar consciente permite que examinemos nossas ações criticamente para ver o que é necessário para que possamos dar carinho, ser responsáveis, demonstrar respeito e manifestar disposição de aprender. Entender o conhecimento como um elemento essencial do amor

é vital, pois somos diariamente bombardeados com mensagens que nos dizem que o amor está relacionado ao mistério, ao que não podemos conhecer. (Hooks, 2021, p.124;130)

Demonstrando ética, amorosidade, criticidade os dois autores dão base a proposta fundamental deste artigo que demonstrou como os autores, travaram uma luta contra as teorias racistas, machistas e sexistas que ferem a dignidade humana desde o período da colonização. Colocando em prática ações pedagógicas, emancipatórias e críticas que valorizam principalmente os educandos, como sujeitos de ação, capazes de agirem e lutar contra as teorias hegemônicas existentes, emponderando-os, munindo-os de conhecimento e esperança para todos possam trilhar os seus caminhos. Colocando em prática cotidianamente o conhecimento adquirido como seres humanos emancipados, críticos capazes de transformar a realidade em que estão inseridos.

Referências

APROXIMAÇÕES, entre Paulo Freire e Theodor Adorno em torno da educação emancipatória. **Educação e Pesquisa**, v.48, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248239149>. Acesso em: 10 nov. 2024.

HOOKS, Bell: **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução, Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell: **Tudo sobre o amor, novas perspectivas**. Tradução, Stephanie Borges. 1. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

COLLINS, Patrícia Hill. BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução: Rane Souza. 1 ed. São Paulo: **Boitempo**, 2021.

FREIRE, Paulo: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. Paulo Freire. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996. (Coleção Leitura).

PASSOS, D.O.R., & BORGES, J.M. (2023). “O peso do silêncio vai acabar nos engasgando”. O uso de Escrivências como estratégia contra hegemônica para uma educação decolonial. **Temporalidades**, 15, p.150-170.

A PERTINÊNCIA DA TEORIA DA COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA COMO MARCO TEÓRICO PARA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO MAKER

Guilherme Fonseca de Oliveira

Darcísio Natal Muraro

Introdução

A Teoria da Cognição Distribuída (TCD) amplia a compreensão da cognição ao argumentar que os processos cognitivos não estão confinados à mente individual, mas são distribuídos entre indivíduos, artefatos e o ambiente. No campo educacional, a TCD oferece uma nova perspectiva ao enfatizar que o aprendizado ocorre através das interações sociais e tecnológicas, tornando-se especialmente relevante no contexto da educação *maker*³. O movimento *maker*, que valoriza a prática colaborativa e o uso de tecnologias, reflete os princípios da cognição distribuída, pois o conhecimento é construído coletivamente por meio da interação entre estudantes, ferramentas e o ambiente.

Dessa forma, a TCD fornece uma base teórica sólida para entender como essas interações influenciam o aprendizado, permitindo uma análise mais aprofundada das práticas educacionais que envolvem o uso de tecnologias digitais e o trabalho colaborativo. Ao considerar a cognição como um fenômeno distribuído, a TCD também oferece um arcabouço teórico para avaliar a infraestrutura e as políticas educacionais que almejam implementar práticas *maker* nas escolas, especialmente no contexto de políticas públicas voltadas à

³ Terminologia: o movimento *maker* representa uma corrente ampla que promove a cultura do "faça você mesmo" e a inovação colaborativa em diversos contextos. Já a educação *maker* pode ser entendida como uma aplicação dos princípios do movimento *maker* no contexto educacional, incentivando práticas pedagógicas que valorizam a aprendizagem ativa e a criação coletiva. Ao longo deste texto, procura-se diferenciar adequadamente esses termos, evitando generalizações e respeitando a diversidade de abordagens possíveis dentro da educação *maker*.

inovação e à colaboração. Além de fornecer uma estrutura conceitual, a TCD pode contribuir para aprimorar as práticas educacionais e cognitivas. Ao compreender e aplicar seus princípios, é possível fortalecer o processo de ensino e aprendizagem, promovendo ambientes colaborativos e inovadores que favorecem o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

Fundamentos Teóricos da Base Epistemológica

A inteligência não se limita ao indivíduo: é distribuída entre pessoas, artefatos e o ambiente. Roy D. Pea critica a perspectiva que vê a inteligência como uma habilidade isolada e argumenta que os processos cognitivos são mediados por tecnologias e interações sociais, o que reorganiza o pensamento e as ações humanas.

No campo educacional, essa perspectiva é fundamental porque demonstra como a colaboração e o uso de ferramentas tecnológicas podem aumentar a capacidade de aprendizado. A inteligência se manifesta nas atividades em que o ambiente social e os artefatos são partes essenciais do processo cognitivo, facilitando a resolução de problemas de forma mais eficiente. Essa abordagem oferece uma nova forma de avaliar práticas educacionais, como as iniciativas de uma educação maker, em que o conhecimento é construído coletivamente entre sujeitos e seus ambientes tecnológicos, promovendo uma visão ampla do aprendizado mediado por tecnologia e colaboração (PEA, 1993).

A TCD vê o sujeito como parte de um ecossistema cognitivo, onde o aprendizado é distribuído entre as interações sociais e o uso de ferramentas. Na prática educativa, essa concepção desafia o modelo tradicional de ensino, centrado no professor e na transmissão de conteúdo. O movimento *maker*, alinhado a essa visão, promove a educação por meio de práticas de *mão na massa*, onde estudantes, educadores, dispositivos tecnológicos e o ambiente atuam conjuntamente para a construção do conhecimento.

Com isso, a TCD oferece um embasamento teórico relevante para a análise das práticas com tecnologias digitais, destacando que os processos

cognitivos não se limitam ao indivíduo, mas ocorrem por meio de interações entre sujeitos, artefatos e o ambiente. Baseada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, a TCD sugere que o desenvolvimento humano é moldado social e historicamente, sendo mediado por ferramentas culturais. A cognição é distribuída entre pessoas e artefatos, como tecnologias digitais, que reorganizam os processos mentais e facilitam a criação de novos saberes.

Essa abordagem amplia a compreensão do uso das tecnologias na educação, indo além de uma visão tecnicista, e reconhece o papel desses artefatos na potencialização das atividades cognitivas, promovendo a colaboração, reflexão e inovação no processo de ensino-aprendizagem. Assim, as tecnologias digitais devem ser utilizadas tanto para otimizar tarefas quanto para fomentar novas formas de pensar, criar e analisar, potencializando o desenvolvimento cognitivo humano (MELLO; VALLINI; VIEIRA, 2022).

No entanto, aplicar a TCD em contextos educacionais, especialmente em uma educação *maker*, apresenta desafios metodológicos significativos. Capturar e analisar como os processos cognitivos se distribuem entre pessoas, ferramentas e o ambiente exige abordagens complexas e um arcabouço teórico robusto, ainda em consolidação no campo da educação.

A escassez de referências teóricas aplicadas ao ambiente escolar e a diversidade de contextos de ensino tornam a tarefa ainda mais desafiadora, demandando esforços de pesquisa para desenvolver ferramentas metodológicas adequadas à análise desse fenômeno distribuído.

Apesar desses desafios, a TCD surge como uma oportunidade única para expandir nossas potencialidades na educação. Ao reconhecer e incorporar a cognição distribuída nas práticas pedagógicas, podemos promover um ensino mais eficaz e significativo, potencializando não só o aprendizado individual, mas também o coletivo, preparando os alunos para os desafios complexos da sociedade atual.

As Contribuições da Teoria para o Campo Escolar Contemporâneo

No campo educacional contemporâneo, especialmente no contexto da educação *maker*, a TCD se apresenta como uma importante referência teórica. Ela propõe uma nova leitura das práticas de ensino mediadas pela tecnologia, ao enfatizar que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas sim como resultado de interações contínuas entre estudantes, artefatos e o ambiente. A TCD oferece uma compreensão mais profunda de como o aprendizado é facilitado em ambientes colaborativos, como as oficinas *maker*, onde o conhecimento é construído coletivamente através do uso de ferramentas e da participação ativa dos indivíduos em tarefas práticas. A teoria também fornece uma estrutura para avaliar criticamente a infraestrutura tecnológica e pedagógica das escolas, incluindo o contexto a ser investigado futuramente, sobre os esforços do governo do Estado para implementar uma cultura *maker* no Paraná.

Ela ajuda a identificar como os diferentes agentes (estudantes, professores, dispositivos) interagem para produzir conhecimento de maneira distribuída, oferecendo uma base sólida para a implementação de práticas pedagógicas mais alinhadas com as demandas do século XXI. Além disso, a TCD pode contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais que fomentem ambientes de aprendizado mais colaborativos, baseados em práticas criativas e experimentais, desafiando os modelos tradicionais de ensino centrados no professor e na transmissão passiva de conteúdo.

O artigo *Aprendizagem Colaborativa e Cultura Maker: Inovação na Educação* explora como a aprendizagem colaborativa e o movimento maker (e consequentemente uma educação *maker*) promovem a inovação no campo educacional ao colocar os estudantes como protagonistas no processo de construção do conhecimento. A aprendizagem colaborativa, conforme os autores, fundamenta-se na ideia de que o conhecimento é construído coletivamente por meio da resolução conjunta de desafios, enquanto uma educação *maker* valoriza o envolvimento prático dos alunos na criação de projetos que estimulam a inovação e a criatividade. O artigo ressalta a transição

do papel do professor de transmissor de conhecimento para facilitador, guiando os alunos em suas jornadas de aprendizado (SANTOS, 2024).

Esse enfoque em colaboração e na criação de conhecimento coletivo se aproxima dos princípios da TCD. Embora o artigo não cite explicitamente essa teoria, sua ênfase no uso de artefatos, tecnologias e interações sociais como mediadores do aprendizado é compatível com a ideia de que a cognição ocorre em sistemas distribuídos. Na perspectiva da cognição distribuída, o conhecimento emerge de interações entre indivíduos, ferramentas e o ambiente, o que se alinha com as práticas colaborativas e tecnológicas de uma educação *maker*.

No artigo *Towards Social Generative AI for Education*, Mike Sharples (2023) examina como a Inteligência Artificial (IA), integrada a sistemas de aprendizado social, pode se tornar uma participante ativa em processos educacionais colaborativos. Sharples argumenta que a IA, por meio de interações sociais e linguagem, pode contribuir para a criação de conhecimento de maneira distribuída, especialmente em ambientes que exigem colaboração contínua entre humanos e máquinas.

Como ele ressalta, “uma visão sistêmica da cognição distribuída entre humanos e agentes de IA abre possibilidades de novas ferramentas na internet para aprimorar a conversa, e da Web como um meio para a aprendizagem social entre humanos e IA” (SHARPLES, 2023, p. 3). Ele sugere que a IA pode desempenhar diversos papéis, desde responder perguntas até atuar como um “oponente socrático” em debates e como assistente no design colaborativo. Essa análise do papel da IA no aprendizado distribuído reflete os princípios da Teoria da Cognição Distribuída (TCD), que enfatiza como o conhecimento é construído em sistemas que envolvem pessoas, artefatos e o ambiente. A reflexão de Sharples também se estende ao movimento *maker*, no qual a criação coletiva de conhecimento é mediada por ferramentas tecnológicas e interações sociais.

A aplicação da TCD enfrenta desafios metodológicos significativos, especialmente no que diz respeito à avaliação das interações distribuídas entre sujeitos, ferramentas e o ambiente no processo de aprendizado. Capturar a

complexidade desses fenômenos demanda metodologias capazes de lidar com essa dinâmica distribuída. Além disso, a ausência de um referencial teórico consolidado no campo da educação torna esse desafio ainda maior, exigindo o desenvolvimento de instrumentos de pesquisa específicos que contemplem as particularidades da educação *maker*.

Em resumo, a TCD possui potencial para contribuir significativamente com a educação contemporânea, servindo como um referencial teórico para aprimorar as práticas educacionais. Ao adotar seus princípios, educadores e formuladores de políticas podem desenvolver estratégias inovadoras que visam melhorar a qualidade do ensino e capacitar os estudantes a serem aprendizes ativos e colaborativos, preparados para atuar em um mundo cada vez mais interconectado e tecnológico.

Considerações finais

A Teoria da Cognição Distribuída (TCD) apresenta-se como um referencial teórico relevante para compreender e analisar o aprendizado no contexto de uma educação *maker*. Ao evidenciar que os processos cognitivos são distribuídos entre indivíduos, artefatos e o ambiente, a TCD proporciona uma compreensão mais profunda de como a interação entre esses elementos pode potencializar a construção do conhecimento em ambientes colaborativos e tecnologicamente enriquecidos.

A aplicação da TCD permite identificar e avaliar as dinâmicas cognitivas presentes nas práticas educacionais que integram colaboração e tecnologia. No caso específico das iniciativas da Secretaria de Educação do Paraná para implementar uma cultura *maker* nas escolas, a TCD oferece ferramentas conceituais para analisar como estudantes, professores e artefatos tecnológicos interagem para promover a aprendizagem de forma distribuída.

Entretanto, a implementação prática da TCD enfrenta desafios metodológicos significativos. A complexidade em capturar e analisar os processos cognitivos distribuídos requer o desenvolvimento de metodologias e

instrumentos de pesquisa específicos. Além disso, a limitada consolidação teórica da TCD no campo educacional indica a necessidade de aprofundamento acadêmico e de estudos empíricos que validem e ampliem seu escopo de aplicação.

Considerando esses aspectos, é possível que a TCD contribua significativamente para a educação contemporânea, especialmente ao orientar práticas pedagógicas que valorizam a colaboração, a criatividade e a inovação. Ao incorporar seus princípios, abre-se a possibilidade de desenvolver estratégias educacionais que melhorem a qualidade do ensino e capacitem os estudantes a serem protagonistas em seu processo de aprendizagem, preparados para os desafios de um mundo cada vez mais interconectado e tecnológico.

Referências

MELLO, D. E.; VALLINI, S. A. A.; VIEIRA, V. D. As tecnologias digitais: Uma análise a partir da teoria da cognição distribuída. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0768-0780, mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16327>

PEA, Roy D. Practices of Distributed Intelligence and Designs for Education. In: SALOMON, Gavriel (Org.). **Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 47-87.

SHARPLES, Mike. Towards social generative AI for education: theory, practices and ethics. **The Open University**, 2023. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2306.10063v1>. Acesso em: 17 out. 2024.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana et al. Aprendizagem colaborativa e cultura maker: inovação na educação. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 3, p. 1-26, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N3-064.

O PRAGMATISMO E A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO EM DEWEY

Flávio Honorio da Silva
Leoni Maria Padilha Henning

Introdução

A proposta deste trabalho de investigação sobre a filosofia de John Dewey está pautada em virtude da influência não somente da concepção de educação para o filósofo, mas, sobretudo, pela importância que a linguagem em conjunto com a experiência, oferecem para a melhor formação e aprimoramento do indivíduo na consolidação da vida em uma sociedade democrática. Frente a estas questões, este trabalho fez uma busca compreensiva por suas raízes teóricas.

Com o intuito de entender as observações de Dewey referentes à estrutura educacional e, conseqüentemente, suas propostas para um incentivo e assimilação de uma educação progressiva, iremos pautar nossa pesquisa na leitura e fichamento algumas de suas principais obras, tais como Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação (Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959), Experiência e Educação (Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971), Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição (Trad. de Haydee Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979), Experiência e natureza (Trad. de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980), todas elas traduzidas em português pelos tradutores mencionados em cada uma das obras utilizadas e apontadas para a investigação e execução desta dissertação, além de consultar outras obras de comentadores, sejam eles artigos e dissertações.

O percurso percorrido através destas leituras e fichamentos ofereceram uma extensa imersão às ideias e seus respectivos olhares que possibilitaram perceber, a emergência para uma adequada transformação das múltiplas realidades que ainda hoje entendemos serem necessárias após seus escritos visto que as problemáticas que ainda encontramos como atuais e exigem por parte de todas as pessoas atitudes e um ímpeto para que a educação seja a chave mestra dessas mudanças tão significativas.

Por essa razão, a fim de que seja melhor compreendido o pensamento filosófico de Dewey precisamos entender o contexto histórico-social que se passa a vida e a sociedade americana e, por sua vez, global, em meados do século XIX. O crescimento da industrialização americana no início do século XIX aumentou drasticamente após a Guerra Civil Americana, onde o país passou por uma Revolução Industrial. Técnicas mais modernas, rápidas e eficientes de produção industrial aumentaram drasticamente a capacidade de produção das fábricas americanas. A construção de uma grande malha ferroviária ao longo do país fez com o transporte de produtos de um ponto a outro do país tornasse prático e rápido. Inventores desenvolveram diversos novos produtos. O comércio por atacado e varejo do país prosperou, e grandes empresas surgiram. Durante este período, o crescimento industrial dos Estados Unidos rendeu grandes efeitos. Cidades tornaram-se os principais centros econômicos do país, e a indústria de manufatura e finanças superaram a agricultura e a pecuária como as principais fontes de renda dos Estados Unidos. O processo de industrialização elevou drasticamente a migração rural.

Economicamente, as desigualdades sociais eram bastante acentuadas. Porém, é importante registrar que essas diferenças internas cederam lugar a um sentimento de soberania nacional. Diferente de outras nações europeias, nos Estados Unidos, assegurava-se a unidade nacional pelo culto aos princípios básicos da Declaração da Independência, de 1776, em que a liberdade, a democracia, o sentimento de solidariedade se constituíam ideais a serem alcançados, embora, na prática, esses sentimentos não se estendessem a toda a

sociedade, pois escravos, operários e mulheres não usufruíam dos mesmos direitos, estavam excluídos de todo processo político.

Com essa retrospectiva histórica, se torna claro a posição de Dewey quanto às suas ideias educacionais para o enfrentamento dessas realidades sociais que estavam presentes e que devem ter afetado a dinâmica educacional e igualmente a perspectiva democrática que o filósofo defende como um direito de igualdade a todos, independentemente da condição econômica. Para ele, é preciso que seja dado os devidos instrumentos adequados para sua capacitação e desenvolvimento humano de todos.

A discussão em torno da busca pelo ideal democrático que iremos apresentar a partir do pensamento filosófico de Dewey é pautado também pelos seus desdobramentos como: na educação em geral, a linguagem e na proposta pedagógica da educação progressiva como aposta para uma formação educacional essencialmente democrática oferecida a todas as pessoas indistintamente.

A importância de se analisar alguns conceitos apontados nas obras filosóficas de Dewey foi facilitada pela compreensão de suas influências quanto ao pensamento reflexivo tais como: na concepção de educação, na experiência, no modo de vida democrático e na linguagem. Através destes pontos, procuramos enfatizar a forma com que Dewey destacava a partir das realidades de seu tempo, as suas preocupações tendo em vista o alcance para um adequado e igualitário processo de desenvolvimento das aptidões humanas em vista das realizações individuais e sua contribuição para com o comunitário.

Desta forma é possível afirmar que Dewey é o nome mais célebre da corrente filosófica que ficou conhecida como pragmatismo, embora ele preferisse o nome instrumentalismo – uma vez que, para essa escola de pensamento, as ideias só têm importância desde que sirvam de instrumento para a resolução de problemas reais. No campo específico da pedagogia, a teoria de Dewey se inscreve na chamada educação progressiva. Um de seus principais objetivos é educar a criança como um todo. O que importa é o crescimento – físico, emocional e intelectual.

De modo particular, por exemplo, podemos citar Paulo Freire que demonstrou que a linguagem se constitui em um problema educacional quando, por uma educação opressora há o impedimento a algumas pessoas de fazerem o uso justo e equânime da palavra, dificultando-se o seu acesso, configurando-se assim como um tipo específico de violência (FREIRE, 1978). Nesse contexto, os agentes políticos não concebem a participação democrática de todos nas decisões de interesse geral humanista, sobretudo, no que se refere às pessoas em situações de vulnerabilidade social, econômica e educacional a fim de poderem defender questões que poderiam ser melhor discutidas por meio de uma linguagem mais acessível e próxima das suas realidades, como ainda, facilitando a elas a aquisição dessa indispensável ferramenta de comunicação.

Além do que já foi exposto, há que considerar também o fato de a democracia ser um valioso e poderoso mecanismo de inserção social, tendo em vista que tal regime de vida deve contemplar toda população, de forma igualitária, participativa e justa, sem discriminação ou exceção. Por esse motivo, resta-nos saber: Até que ponto é possível um regime enquanto atributo de irrestrita humanização, pautado pela discussão aberta e concreta acerca das problemáticas que atingem a grande parte das pessoas em suas respectivas realidades sociais, econômicas, políticas e culturais, conduzida de forma clara e objetiva por meio do uso de uma linguagem altamente disseminadora de ideias e propostas?

Concomitantemente, a forma com que temos visto o uso da linguagem de forma descarada e desonesta na disseminação de informações e julgamentos com respeito a inúmeras situações e fatos do cotidiano, colaboram para confundir mais que esclarecer, dividir mais que unir, segregar atitudes de ódio e discriminação aos invés de restabelecer laços é um sinal claro de que a linguagem tem sido utilizada como um muro ao invés de ponte, deixando um sentimento e uma sensação bastante delicada de que este recurso que poderia ser um importante instrumento para consolidar a ligação entre a linguagem e a educação, tem feito exatamente o contrário.

Em virtude do que foi apresentado anteriormente, decidimos por fazer um estudo calcado na análise da relação da linguagem com a experiência como fundamento para o estabelecimento da democracia. Para dar cabo a esse intento, recorreremos a John Dewey (1859-1952), o conhecido filósofo e educador pragmatista norte-americano que tratou do assunto.

Tendo em vista a dedicação do referido autor na temática da democracia e educação, em cuja relação observamos a importância da linguagem, objetivamos encontrar em seu pensamento os elementos necessários para a compreensão deste fator de nosso interesse. Assim, procedemos situando a linguagem na experiência, uma vez que, para o autor, o ser humano é um ser de experiência e de comunicação, devendo aprimorar tais características pela educação se, de fato, intentar a formação democrática. Nesse sentido, nosso trabalho procura desenvolver os principais traços da linguagem no âmbito natural, educacional e sociopolítico.

Ao ter analisado materiais a respeito dos conceitos de experiência e linguagem, observamos que a experiência é o resultado do convívio no ambiente natural e social e das relações humanas que aí acontece, sendo um importante fator a ser considerado no tocante ao ideal democrático de uma sociedade. Quanto à linguagem, se traduz em estabelecimento de comunicação de ideias e a significação de conceitos próprios que nela transitam, cujas relações que estabelecem entre si e com o mundo ampliam o seu uso melhorando a compreensão das situações comuns ao convívio comunitário. De forma especial, compreende-se que a linguagem é um importante instrumento de interação social entre os indivíduos, possibilitando a troca e o aprimoramento do pensamento que se utiliza da linguagem como veículo de transmissão de ideias.

Além disso, observa-se que a linguagem está necessariamente relacionada ao uso na obtenção de resultados práticos e úteis aos indivíduos. De modo particular, a linguagem ocupa uma centralidade ao levar em consideração que seu uso é necessário à vida assim como a educação pois fornece um estreito vínculo social e comunitário.

Por essa razão, a linguagem é, por algumas vezes, tomada em um sentido depreciativo pois, se distorcida de um contexto para o qual foi utilizada, podendo se transformar em mecanismo de opressão e calúnia, julgamento e acusação e provocar questionamentos acerca do uso inadequado no trato da convivência entre as pessoas.

Há que se observar que, na atualidade em que se situam as relações humanas e a forma de apropriação da linguagem, esta deveria ser vista como um importante meio de humanização para a promoção das pessoas e da própria sociedade enquanto possuidora de instrumentos sofisticados possibilitadores da expansão da comunicação.

Contudo, por sua vez, o mau uso da linguagem gera problemas que atingem a todos indistintamente dado ao fato de que, em pleno século XXI, a disseminação das chamadas fake news provocou a importância cada vez maior em se procurar a real intencionalidade por meio do uso das palavras e a maneira com que a comunicação foi tomada em detrimento de algum grupo para fortalecer sua posição no status quo dominante.

Por essa razão, valida-se o peso a ser considerado ao tratarmos da relação entre a linguagem e a educação, haja vista que a linguagem se situa como recurso inerente ao convívio social e comunitário e, especificamente, no âmbito educacional, como explicitação de um meio em que se exerce a dimensão política como é o caso do ambiente educacional.

Após a exposição de todos os elementos considerados importantes para a compreensão acerca da mediação entre a linguagem e a educação, nosso trabalho propõe-se a discutir a seguinte questão: Qual é o papel da linguagem, para Dewey, enquanto experiência compartilhada no contexto da educação, como fonte de humanização e transformação das realidades existentes nos diferentes âmbitos da vida comunitária (natural, humana, social, política e educacional) em vista do desenvolvimento de uma educação democrática e seus ensinamentos para o confronto da pandemia?

Sendo assim, compete ao homem sustentar e apoiar a fé democrática na capacidade que os seres humanos possuem de julgar e agir com inteligência,

desde que lhes sejam oferecidas condições apropriadas. Em razão disto, todos têm direito à igual oportunidade de compartilhar, por meio da inteligência comum a todos, da construção do bem comum. Nesse contexto, acreditamos que a democracia é a confiança na natureza do homem tal qual se apresenta, independentemente de raça, cor, sexo, e outros atributos condizentes.

Isto é reforçado cada vez que o mundo humano constituído por um modo democrático de viver referente a um sistema de valores, colabora para a consolidação de normas da vida comunitária onde cada um tem interesse em atuar com seus semelhantes para assim poder sentir-se mais forte, mais eficiente e mais útil à comunidade.

A partir das premissas elencadas acima, as quais considero propulsoras da motivação inicial em pesquisar sobre a temática da “linguagem e a experiência como elementos partícipes na dinâmica da educação democrática”, traçamos como objetivo geral – desenvolver os principais traços da linguagem em consonância à experiência no âmbito humano, natural, social, político e educacional. Para que, de fato, esse objetivo seja alcançado, é necessário compreender a linguagem como instrumento de mediação e de promoção do crescimento individual e comunitário possível de ser realizado no interior da sociedade democrática, mas também, investigar a importância da linguagem para fundamentar seu uso e alcance para o desenvolvimento de uma educação democrática.

Deste modo, a investigação de nossa pesquisa será pautada a partir do trabalho conceitual da linguagem e experiência, e isto será feito por meio de leituras, fichamentos, análises e relações dos conceitos citados com o problema, a saber, em que medida a linguagem implica no compartilhamento das experiências e qual a sua força e limitações no aprimoramento formativo e político? Considerando a grande relevância da linguagem no âmbito da experiência humana e social, no entendimento do processo educacional, base da teoria da Filosofia da Educação de John Dewey, esperamos que o presente trabalho possa oferecer principalmente subsídios teóricos no esclarecimento dos cuidados da linguagem nas relações educacionais.

A Filosofia da Educação em Dewey

Antes de adentrarmos aos principais conceitos que norteiam o pensamento deweyano, se faz necessário compreender o pensamento filosófico que o influencia.

O pragmatismo se reflete de uma maneira bastante evidente na teoria educacional de Dewey, que procurava conciliar os aspectos teóricos e práticos da aprendizagem, na ligação entre ensino e prática cotidiana, dando grande ênfase à ideia de experiência como um processo ativo, um processo contínuo de criação de conexões de saberes. Por esse motivo, a filosofia pragmatista de Dewey tem como foco central o aspecto psicológico elaborado por situações de experiência desenvolvido no interior do ambiente social. Isto posto, entendemos que Dewey compreende a educação como um processo de contínua reconstrução da experiência humana na sociedade.

A importância de uma boa formação humana que reverbere no trato das relações humanas é sentida no que diz respeito ao âmbito de uma Filosofia da Educação calcada em valores que permitam o desenvolvimento e o crescimento do aspecto intelectual e social no interior de um ambiente em destaque, o escolar.

Antes, porém, de adentrarmos no campo da Filosofia da Educação, se faz necessário empreender alguns apontamentos acerca da compreensão de Dewey quanto à educação tradicional e a educação progressiva, expressas nas obras *Experiência e educação* (1971) e *Democracia e Educação* (1959) que serão fundamentais para entender a educação enquanto um valioso instrumento de desenvolvimento e de crescimento intelectual e social para que os indivíduos possam estar melhor preparados para a vida em sociedade.

Dewey recorda que o modelo de base da educação tradicional tem como representante o filósofo Johan Friedrich Herbart (1776-1841), o qual preocupou-se unicamente na educação moral dos educandos mediante a adoção de hábitos de ação em conformidade com regras e padrões que, ao serem internalizados e institucionalizados, ditam regras de conduta. Por isso, notamos que a tarefa

principal da educação tradicional é transmitir corpos organizados de informação e de formas existentes de habilitação, que constituem o material de instrução.

O filósofo observa ainda que “[...] o hábito de imposição externa, tão comum na escola tradicional, mais impedia do que promovia o desenvolvimento moral e intelectual do jovem” (DEWEY, 1959, p. 10-11), sobretudo, porque enfatizava a que os educandos deveriam adquirir habilidades por meio de exercícios automáticos que limitariam seu poder de julgamento e sua capacidade de agir com inteligência diante de novas situações. Deste modo, tais exercícios tornam o processo de ensino enfadonho, desmotivado e sem possibilidade para a criatividade e a criticidade.

Além disso, Dewey chama a atenção para o fato de que o professor, na modalidade de educação tradicional, cumpre a tarefa de selecionar e organizar os conteúdos e consequentemente, a escolha do método de ensino. Por este motivo, o professor podia ser visto como um instrumento que disseminava e transmitia os conhecimentos como também fortalecia determinadas regras de conduta. Deste modo, o professor fazia com que os educandos adquirissem os conhecimentos do passado como finalidade da educação tradicional pois, seu aspecto fundamental significava que o aprendizado era o ato de adquirir aquilo que foi produzido pelas gerações anteriores.

Considerações finais

Com essa reflexão, consideramos que de igual maneira o pensador reflete acerca da forma com que as estruturas podem contribuir ou não para um aperfeiçoamento das experiências trazidas para o interior da sala de aula e como os conteúdos dados em sala podem fazer uma ligação com essas experiências aprimorando o raciocínio e tornar clara as relações entre eles e a vida extraclasse, pois “[...] caso não admitisse a maleabilidade da natureza humana, a tarefa educativa perderia totalmente o seu significado” (CUNHA, 1990, p. 79).

Além disso, cabe salientar que de um modo geral, “A finalidade da educação não deve se encerrar no interior de qualquer instituição formalmente

criada para instruir, mas deve estar enraizada na necessidade de sobrevivência da coletividade” (Cunha, 1994, p. 38-39). É por essa razão que a educação se torna um importante meio pelo qual os indivíduos fazem a experiência da vida em comunidade, principalmente, no meio escolar, sob o qual, ocorre a comunicação das experiências individuais e, conseqüentemente, o compartilhamento delas viabiliza a empatia entre os membros da sociedade.

Gostaríamos de salientar que o papel exercido pelo professor no interior da escola constitui em uma importante ação de mediação ao partir de conteúdos analisados, estudados e discutidos permitindo, assim, que o mesmo professor ocupe uma característica de construir pontes entre o mundo da escola ao mundo da vida em sociedade. Ademais, a educação detém uma real necessidade de promover a compreensão, assimilação e conexão entre os diversos materiais de estudo e vincular tais conteúdos às variadas experiências e vivências pessoais dos educandos, explicitada nas diferenças existentes entre a educação tradicional comparada à educação progressiva.

Desta forma, através das reflexões do filósofo busca-se compreender até que ponto a educação contribui de forma positiva para o processo de reconstrução e reorganização das experiências humanas. Ao educando são oferecidas as condições de se desenvolver plenamente, tendo em vista que, para Dewey, a sociedade como a conhecemos continua sua existência não só através da transmissão de ideias, discursos e pensamentos como também pela comunicação delas, ou seja, a sociedade é sinal constante de transmissão e comunicação.

Por essa razão, Dewey explicita em sua obra *Experiência e educação* (1971), sua preocupação referente ao modo como no interior do ambiente escolar se desenvolve a transmissão de conhecimentos como meras informações deslocadas ou distanciadas da realidade fundante em si, ou seja, o filósofo chama atenção para o que é comunicado no ambiente escolar, pois necessita promover uma conexão à realidade exterior da instituição de ensino. O pensador ainda adverte para o fato de que neste esquema de educação tradicional, amplamente difundido e conhecido, ocorre uma imposição de

padrões, matérias de estudo sobre aqueles que estão crescendo para a maturidade.

Em face disto, observamos que Dewey expressou suas ideias a fim de aprimorar o ensino no interior do ambiente escolar, sem desmerecer ou desrespeitar os programas de conteúdos previamente estruturados, no entanto, seu posicionamento fora tomado de modo equivocado por alguns estudiosos. A contribuição de Dewey para aprimorar o conteúdo específico das matérias de estudo encontra-se na dimensão do cultivo dos conhecimentos para fora do ambiente escolar, ou ainda, a necessidade de haver íntima relação entre os processos de experiência real e a educação, segundo a filosofia de educação progressiva.

Não à toa que Dewey reconhece a importância da linguagem na transmissão de conhecimentos de uma pessoa a outra, mas, também, na identificação com os objetos e, assim, efetuar o mesmo a uma ação, que, irá conectá-los imediatamente. A fim de ampliar o modo pelo qual ocorre a aprendizagem em relação à linguagem é que o filósofo exemplifica a associação que uma criança faz com a palavra chapéu a fim de aprender não somente o seu significado, porém, de modo mais efetivo ao uso e às condições que fazem coincidir a uma situação.

Sendo assim, “Os sons da palavra chapéu ficariam completamente sem sentido, [...] se não fossem proferidos quando associados a um ato de que se participa com alguma outra pessoa” (DEWEY, 1959, p. 16), haja vista que “[...] a linguagem consiste em sons mutuamente inteligíveis [...] [bastando] para mostrar que sua significação exige que haja experiência compartilhada” (DEWEY, 1959, p. 16, grifo do autor e acréscimo nosso). Por isso, “A garantia para a igualdade de uso está na circunstância de que a coisa e os sons foram primeiro empregados em uma atividade conjunta como um meio de estabelecer conexão operante entre a criança e o adulto” (DEWEY, 1959, 14-15).

Posteriormente, Dewey entende que a linguagem se torna uma espécie de ponte que une a existência à essência e que, em caso contrário, esse hiato seria artificial. Tal afirmação ganha maior força exatamente no exemplo que o

filósofo diz em sua obra *Experiência e Natureza* (1980): “Até a muda agonia de uma dor constitui-se numa existência significativa quando puder ser designada e tornada discursiva; cessa de ser simplesmente opressiva e torna-se importante; ganha importância pelo fato de tornar-se representativa” (DEWEY, 1980, p. 30)

Além disso, para Dewey, a linguagem possui um papel transformador no que diz respeito à interação e às instituições sociais de tal modo que, associada às percepções, sentimentos e ideias fornece novos elementos de conhecimento. Como ele mesmo nos diz,

Por causa do conversar, dar e receber social, posturas orgânicas várias passam a constituir uma reunião de pessoas ocupadas em conversar, conferenciando umas com as outras, em trocar experiências diversas, em ouvir-se mutuamente, bisbilhotando, acusando e escusando. Através do falar, uma pessoa identifica-se com atos e feitos potenciais (DEWEY, 1980, p. 31).

Para Dewey, a educação é uma atividade que modela os seres na forma desejada de atividade social, e deste modo nos ajuda a compreender que a educação significa o processo de dirigir, de conduzir ou de elevar. Sob esse ponto de vista, há um risco a ser considerado em condicionar o ser humano a um determinismo que não lhe permitirá desenvolver-se e atuar com liberdade dentro de uma sociedade e nos grupos de contato e, assim, poderá haver uma forma de educação a ser oferecida ao jovem que, acarrete ações educativas humanizadoras ou não, democráticas ou antidemocráticas.

Entendemos que a educação preconizada por John Dewey é essencialmente pragmática e instrumentalista, isto é, uma educação em que o conhecimento se torna uma experiência livremente aproveitável em outras experiências. Para este pensador, a experiência concreta da vida se apresenta sempre diante dos problemas que a educação poderia ajudar a resolver. Assim, a educação vista por Dewey como um importante instrumento para a vida carrega consigo a busca pelo crescimento do indivíduo que se traduz como vida reflexiva que deve ser exercitado constantemente.

Por esse motivo, na sociedade democrática, de fato, a educação se encarregará de transmitir as coisas que as pessoas possuem em comum umas com as outras e que propiciam a vida em comunidade. Pois, a sociedade não é constituída apenas pelo convívio próximo entre as pessoas, e sim pelos fins que elas possuem em comum. Por exemplo, o desejo por uma justa relação entre as oportunidades e as aptidões que as pessoas possuem, a consolidação de uma sociedade que realmente faça acontecer a igualdade de direitos a todos que se encontram em uma situação de vulnerabilidade ou rejeição, uma educação de qualidade mais que quantidade, o devido respeito às diferenças de raças, credos e posições políticas, em suma, uma comunidade que seja de fato democrática.

A partir do que foi exposto anteriormente, cumpre igualmente analisar o papel que ocupa o ambiente escolar no certame da educação para a vida. É importante ressaltar que existe no interior da escola o perigo permanente de que “[...] o cabedal da instrução formal se torne matéria do ensino nas escolas, isolado das coisas de nossa experiência, na vida prática (DEWEY, 1959, p. 9). Nesse sentido, julgamos importante ressaltar a importância de o educador manter uma constante reflexão sobre o seu agir pedagógico, tendo em vista a necessidade de uma ação educativa voltada ao desenvolvimento do educando de forma integral.

Para Dewey, a escola deve ser organizada a partir da realidade da criança, compreendendo as suas experiências, delineando as matérias de estudo a fim de que estas façam clarificar a compreensão e a ligação entre o pensamento e a ação como dimensões inseparáveis. Ou ainda, quando abordamos o princípio da interação, queremos reforçar que “Qualquer experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições [condições objetivas e condições internas]. Tomadas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama uma situação” (DEWEY, 1971, p. 35 – acréscimo nosso). Talvez por esse motivo a crítica de Dewey se faça entender quando afirma que

[...] o erro da educação tradicional não estava na ênfase que dava às condições externas, que entram no controle da experiência, mas na quase nenhuma atenção aos fatores internos que

também decidem quanto à espécie de experiência que se tem (DEWEY, 1971, p. 35).

Em relação ao aluno, a sua capacidade de aprender, ou seja, o poder de reter algum conhecimento com que poderá transformar a experiência futura, é de sua natureza indefinida, pois o homem não aprende por uma necessidade que, satisfeita, faça desaparecer aquela capacidade. Aprender é uma função permanente do seu organismo. É a atividade pela qual o homem cresce, mesmo quando o seu desenvolvimento biológico de há muito se ache completo. Aprender, além de ser o modo de adquirir hábitos, pode tornar-se um hábito em si mesmo.

Portanto, na visão filosófica do autor, a finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida. A educação é o processo de assegurar a continuidade das experiências e que estas venham proporcionar aos jovens “[...] adquirir hábitos melhores, de modo que a futura sociedade seja mais perfeita que as suas próprias sociedades atuais” (DEWEY, 1959, p. 85). A educação democrática é algo que desejamos que aconteça, porque julgamos que a vida democrática propicia o melhor para a experiência atual e futura da humanidade, por ser o único modo de vida que permite crescimento individual e comunitário.

Referências

CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: Introdução à Filosofia da Educação. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

_____. **Experiência e educação**. Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Trad. de Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1979.

_____. **Experiência e natureza.** Trad. de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **Vida e Educação.** Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MEDEIROS, Alexsandro M. **John Dewey: Pragmatismo, Educação e Democracia.** Disponível em <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/john-dewey-pragmatismo-educacao-e-democracia/>.

INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: MARCOS HISTÓRICOS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESAFIOS NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO

Ana Carolina Nogueira Falcão

Introdução

O presente texto tem como objetivo analisar a inclusão de estudantes com deficiência nas instituições públicas de ensino, destacando o arcabouço histórico da educação especial e a importância do cumprimento das leis de inclusão.

Embora avanços significativos tenham sido alcançados na garantia de direitos às pessoas com deficiência, de modo a assegurar-lhes os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais do que pessoas sem deficiência, como o direito à educação e a não discriminação, muitos desafios ainda persistem. Fatores sociais, econômicos e institucionais frequentemente contribuem para que estudantes com deficiência abandonem o ambiente escolar. Nesse sentido, este texto busca refletir sobre as ações promovidas pelas instituições de ensino e pelo Estado para assegurar a permanência desses estudantes e superar as barreiras que dificultam sua inclusão.

Segundo Bueno (2014), a educação inclusiva visa não apenas oferecer suporte adequado aos alunos com deficiência, mas também promover a democratização do ensino, garantindo igualdade de direitos e tratamento a todos. Por isso, as políticas educacionais voltadas para a inclusão têm o propósito de ampliar o número de alunos com deficiência inseridos na educação formal. Mantoan (2015) ressalta que “o acesso à educação vai muito além do que apenas efetuar a matrícula junto à escola, sendo necessário suprir as necessidades educacionais com um sistema mais inclusivo”.

A formulação e implementação de políticas educacionais inclusivas são indispensáveis para promover o desenvolvimento da educação inclusiva. Como destaca Alves (2012), "a educação inclusiva possibilita incluir a todos, independentemente de suas diferenças, superando barreiras e garantindo igualdade de oportunidades, acesso à educação e permanência na escola".

Apesar da garantia legal de matrícula para estudantes com deficiência em quaisquer instituições de ensino, esses alunos ainda enfrentam dificuldades para acessar o ambiente educacional, como barreiras arquitetônicas, sociais e pedagógicas. Por isso, surge o questionamento sobre a efetividade das políticas públicas de inclusão nas instituições de ensino. Quando inseridos em salas de aula regulares, os estudantes com deficiência têm, de fato, sua inclusão e sucesso acadêmico assegurados? Quais desafios enfrentam coordenadores e professores na implementação dessas práticas inclusivas? Que boas práticas de inclusão têm sido implementadas e quais são seus resultados? Quais são os indicadores de eficiência e eficácia e de qualidade da política e das práticas de inclusão? Essas políticas de inclusão auxiliam no acesso e na permanência e consequentemente na capacitação das pessoas com deficiência na gestão da educação e na sociedade?

Diante dessas questões, o objetivo geral deste trabalho é descrever os marcos históricos das conquistas dos estudantes com deficiência no âmbito da legislação educacional. A metodologia adotada consiste em um estudo teórico com abordagem exploratória e qualitativa, buscando compreender os desafios e avanços da inclusão educacional no Brasil.

Desenvolvimento

Como marcos históricos das conquistas das pessoas com deficiência, destacam-se: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (1948); a Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); a Convenção Sobre os Direitos da Criança (1989); a Convenção de Salamanca (1994); a Convenção da Guatemala (1999),

conhecida também como Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), entre outros. Esses documentos representam marcos fundamentais na garantia dos direitos humanos e na promoção da igualdade para pessoas com deficiência.

A educação inclusiva, por sua vez, também é abordada nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), uma iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU) destinada a erradicar a pobreza, proteger o meio ambiente e assegurar paz e prosperidade para todos os indivíduos. Entre os 17 objetivos propostos, destaca-se o quarto (ODS 4), que versa sobre a promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa (ONU, 2015).

No Brasil, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, esses avanços estão sendo mais evidenciados, com destaque para os artigos 205, 206 e 208:

Art. 205 - a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; [...]

Art. 206 – o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade; [...]

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar

pública, nos termos de lei federal.

Art. 208 – o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência,
preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Gradativamente, os acordos internacionais repercutiram na legislação educacional brasileira, resultando importantes avanços, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Em 2008, a PNEEPEI foi publicada, orientando os sistemas educacionais a organizarem os serviços e recursos da educação especial de forma complementar ao ensino regular, garantindo sua oferta como uma responsabilidade obrigatória dos sistemas de ensino. Essa política reafirma os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, que definem a educação especial como uma modalidade não substitutiva da escolarização comum, além de regulamentar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as etapas e modalidades, preferencialmente na rede pública de ensino (BRASIL, 2008).

Outro marco relevante foi a sanção da Lei nº 12.764, de dezembro de 2012, que reconheceu, pela primeira vez, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como deficiência para todos os efeitos legais. Essa lei, composta por oito artigos, estabelece os direitos das pessoas com TEA e as obrigações do poder público para assegurar sua efetivação (BRASIL, 2012).

A regulamentação dessa legislação, por meio do Decreto nº 8.368/2014, afirma que o acompanhante especializado deve atuar, quando comprovada a necessidade, como cuidador e mediador, auxiliando nas atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais (BRASIL, 2014).

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforça os direitos das pessoas com deficiência, incluindo inovações como a inclusão do autismo no

censo demográfico de 2019, o que representa um passo importante para a elaboração de políticas públicas mais específicas e eficazes.

Apesar dos avanços legislativos, o despreparo de muitas instituições ainda é um desafio. Esse cenário evidencia a necessidade de ações que assegurem uma melhor aplicação das leis vigentes. De acordo com Rolim, Lima e Lagares (2017), ajustes urgentes são necessários para sanar a inabilidade das instituições em trabalhar com alunos com deficiência e para promover o desenvolvimento de estruturas educacionais inclusivas, que ampliem as potencialidades dos estudantes.

Nesse sentido, é fundamental que todos os envolvidos no ambiente escolar contem com apoio e diretrizes estratégicas que possibilitem a superação de paradigmas existentes, tanto no âmbito educacional quanto no social, promovendo a desconstrução de preconceitos por meio de sensibilização, estudos e informações:

[...] caberia à escola proporcionar espaço e oportunidades para que sua expressão e a consequente reflexão sobre ela pudessem ocorrer, por meio de diversos métodos existentes, tais como redação, a interpretação e a discussão de textos. A representação teatral, o debate sobre filmes, os trabalhos artísticos etc. afora isso, mesmo nas matérias consideradas exatas, as reflexões sobre a subjetividade podem ocorrer se passarmos a dar ênfase aos aspectos filosóficos que ressaltam formas diversas de compreender a realidade. [...] uma vez que o estabelecimento de critérios para se descriminalizar os alunos quanto às competências escolares acirra a competição, colocando em segundo plano o próprio saber, enquanto aquilo que visamos é justamente o contrário, ou seja, a solidariedade entre os alunos, que já é prenúncio de uma consciência que não se volta só para os interesses individuais, igualmente dentro das classes, os grupos a serem formados, quando for o caso, deve se pautar pela heterogeneidade. Quando houver dificuldades para isso, devido à resistência dos alunos, surge uma ótima oportunidade para se discutir sobre o assunto (CROCHIK, 2006, p. 166-167).

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Amartya Sen (2000) define desenvolvimento como liberdade e aumento das capacidades humanas, associando-o ao acesso à saúde, educação, necessidades materiais básicas e à participação na vida comunitária, elementos fundamentais para alcançar os objetivos políticos das sociedades modernas.

Historicamente, estudantes com deficiência enfrentaram segregação e exclusão, com acesso limitado às oportunidades, comprometendo suas possibilidades de escolha e autonomia. Segundo Mantoan (2015), “esse alunado, por muito tempo, foi subjugado ao mínimo necessário para o convívio dentro de um contexto escolar e social, pois havia uma arregimentação à utilidade desses para a produção do país”. Jannuzzi (2006) ressalta que, até as décadas de 1950/1960, a educação dos deficientes era estruturada para suprir necessidades mínimas, visando exclusivamente a sua subsistência e inserção no trabalho:

A educação dos deficientes foi estruturando-se nesse desenrolar geral, dentro de uma feição um pouco diferenciada. As vertentes pedagógicas consideradas procuravam partir das deficiências em si mesmas, do que diferia do normal, do que ‘faltava’ visando a proporcionar-lhes condições para suprir sua subsistência, desde o desenvolvimento de habilidades simples, necessárias ao convívio social, até a sistematização de algum conhecimento para a inserção no trabalho. Havia a preocupação com a possível autonomia do aluno principalmente enquanto na educação regular já nas décadas de 1950/1960 se a apreçoava indispensável ao desenvolvimento econômico do país (Jannuzzi, 2006, p. 135).

Monteiro et al. (2011) afirmam que o processo de inclusão reflete no avanço do processo que as pessoas têm ao desempenhar funções na sociedade e, por consequência, auxiliam em seu processo de crescimento pessoal. Os autores enfatizam que:

A inclusão tem importância política, cultural, social e econômica, uma vez que a sociedade tem suas estruturas sustentadas pelo trabalho. Todo cidadão, com ou sem deficiência, precisa trabalhar para acessar os bens disponíveis no mundo moderno, bem como apoderar-se da construção da sua sociedade (Monteiro et al., 2011, p. 04).

Sassaki (1997) alerta que “a inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos”. Portanto, mesmo com avanços legais e recursos que promovem o acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho, desconstruir estigmas e promover a plena inclusão social são processos que ainda requerem esforço contínuo.

A escola é concebida como um espaço plural, diverso e democrático, que tem como responsabilidade promover a inclusão de estudantes com deficiência no ambiente educacional. Além disso, deve oferecer práticas pedagógicas que garantam não apenas a permanência desses estudantes, mas também seu sucesso na aprendizagem e desenvolvimento de competências.

Considerando os inúmeros desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência no meio social, torna-se evidente que o contexto educacional também apresenta obstáculos semelhantes. Nesse cenário, é essencial não apenas a existência de legislações que assegurem o direito a uma educação de qualidade, mas também que essas leis sejam fielmente cumpridas, garantindo que as pessoas com deficiência tenham oportunidades reais de aprendizado e de se tornarem profissionais capacitados no futuro.

Considerações finais

A institucionalização e o monitoramento de políticas educacionais de inclusão são indispensáveis para o desenvolvimento de uma educação equitativa e democrática. Embora a legislação brasileira tenha avançado significativamente, a plena inclusão só será alcançada com a colaboração ativa de toda a comunidade escolar, bem como o engajamento da sociedade civil e do Estado.

Nesse sentido, enfatiza-se a importância do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), um documento que orienta as políticas educacionais de maneira integrada, abrangendo os níveis estratégico, tático e operacional da instituição. Esse plano é fundamental para a construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), que devem ser elaborados com a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional. A execução do processo de inclusão deve ser planejada de forma colaborativa, com a sistemática mensuração de seus resultados e impactos, possibilitando reformulações quando necessário. Assim, ferramentas que forneçam indicadores de eficiência e eficácia tornam-se essenciais para o acompanhamento e a melhoria contínua dessas ações.

Na construção do PDI, é indispensável delinear os caminhos a serem seguidos pela instituição, incluindo objetivos claros, promoção de eventos que favoreçam a permanência de estudantes com deficiência e o engajamento de toda a comunidade no processo educativo. Com isso, o PDI se torna um norteador para superar barreiras humanas e promover a inclusão efetiva desses estudantes no ambiente escolar.

A análise do PDI revela-se crucial para concretizar a política de inclusão escolar, oferecendo subsídios capazes de transformar paradigmas nos sistemas educacionais. Apesar dos avanços, ainda persistem desafios significativos para garantir um atendimento de qualidade e acompanhamento adequado aos estudantes com necessidades específicas.

Assim, ao alinhar legislações inclusivas com práticas pedagógicas transformadoras, é possível consolidar uma educação que não apenas acolha,

mas valorize as diferenças, promovendo o sucesso acadêmico e social dos estudantes com deficiência.

Por fim, reconhecemos que esta discussão não esgota a complexidade do tema. No entanto, entendemos que a dialética desempenha um papel central nos âmbitos acadêmico, científico e social, reverberando nas políticas de inclusão das pessoas com deficiência e contribuindo para uma prática educacional mais justa e equitativa a partir de suas experiências no ambiente escolar.

Referências

ALVES, F. **Inclusão: Muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

_____. **Decreto n. 8.368, de 02 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 15 nov. 2024.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Diário Oficial da União: seção 1. Brasília, DF, 29 dez. 2008.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção Dos Direitos da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista; e altera o parágrafo 3 do Artigo 98 da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, p. 12764, 27 dez. 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: Questões conceituais e de atualidade**. São Paulo, EDUC, 2014.

CROCHIK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3 ed. São Paulo. Casa do psicólogo, 2006.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MONTEIRO, L. G.; OLIVEIRA, S.M.; RODRIGUES, S. M.; DIAS, C. A. Responsabilidade social empresarial: inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 3, p. 459-480, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ZRVscnGLkP5P7nwRJ7gJGdC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/carta/>. Acesso em 13/nov/2024.

ROLIM, C. L. A.; LIMA, S. M. A.; LARAES, R. Atividade Docente em Contexto Inclusivo: um olhar sobre o ensino de Matemática. **Revista Holos**. DOI. 10.15628. 2017.

SASSAKI, K. R. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E RELAÇÕES COM A TEORIA DA COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA

Katiane Pereira dos Santos

Introdução

É inegável a importante contribuição de Vygotsky (1997), para a educação, principalmente no que tange o processo de ensino da pessoa com deficiência, isso porque ele pôde comprovar a partir de sua teoria, que todas as crianças podem aprender e se desenvolver, e que as deficiências mais graves podem ser compensadas com um ensino adequado. Para Vygotsky a deficiência é uma construção social que pode ser superada por meio de estratégias de compensação e que não deve ser vista como um obstáculo, mas sim como um desafio e um processo criativo. (Vygotsky, 1997).

O referido autor acreditava que as leis que regem o desenvolvimento cognitivo e psicológico das crianças com deficiência são as mesmas que guiam o desenvolvimento das crianças ditas normais. (Vygotsky, 1997). Diante disso, Vygotsky centrava sua pesquisa no desenvolvimento de capacidades de forma a proporcionar condições para cada indivíduo, independentemente de sua deficiência, enfrentar desafios impostos pela sociedade, fazendo compensações ou super compensações das áreas ou funções mais afetadas. Para a mesmo “toda pessoa com deficiência desenvolve estímulos para a sua compensação” (Vygotsky apud Sierra e Facci, 2011 P. 133).

A Teoria da Cognição Distribuída dialoga com os pressupostos de Vygotsky (1998) e Leontiev (1978), psicólogo que trabalhou diretamente com Vygotsky e compartilhou muitas das ideias do autor. Neste sentido, podemos afirmar que a Teoria da Cognição Distribuída é concebida atualmente por muitos pesquisadores como a segunda geração da teoria da atividade de Leontiev. Por conseguinte, a teoria da cognição distribuída considera as relações entre

sujeitos, objetos, ambiente e os artefatos como mediadoras dos processos cognitivos, e procura compreender a organização do sistema cognitivo e seus processos, onde quer que eles possam ocorrer (HUTCHINS, 2000).

Segundo Pea (1993), a Cognição é distribuída entre pessoas, ambientes e situações, não apenas atribuída pelo agente individual. São estes recursos que moldam e possibilitam a atividade são distribuídos em configurações. Entretanto não é só isso: enquanto pressupostos da teoria histórico-cultural trazem a compreensão de homem em um processo dialético como um ser social, que através da apropriação da cultura e da atividade de trabalho modifica sua forma de pensar e existir, a teoria da cognição distribuída enfatiza que o sujeito não aprende sozinho, mas mediado por processos que envolvem outros sujeitos, cultura, o ambiente e objetos. (MELLO, VALLINI, VIEIRA, 2022).

Considerando os conceitos apresentados, objetivamos no presente trabalho compreender de que maneira a cognição distribuída está relacionada aos pressupostos da Educação Inclusiva.

Vygotsky e as contribuições para pensar a Educação Inclusiva

Vygotsky elaborou seus pressupostos a partir de elementos históricos, sociais e culturais, no contexto Pós-Revolução Russa (Sierra; Facci, 2011). O autor desenvolveu a sua teoria tendo como origem uma concepção marxista, histórico-dialética considerando as demandas sociais da época que ansiavam por uma “[...] educação revolucionária para pessoas com e sem deficiência.” (Barroco, 2007, p. 52).

O pesquisador defendia que a educação social deveria chegar até as escolas especiais, em seu conteúdo e forma, oportunizando o processo de humanização da pessoa com deficiência. Nesse sentido, a educação desse público ofereceria a oportunidade por meio do trabalho do professor, dos cegos enxergarem pelo treino do tato e, sobretudo, pela leitura do Braille; dos surdos ouvirem e falarem pela linguagem de sinais; dos deficientes intelectuais desenvolverem o pensamento abstrato e dos surdos-cegos poderem pensar e se

comunicar, de forma a abandonar o seu estado vegetativo e fazer parte da coletividade revolucionária daquele período (Barroco apud Sierra e Facci, 2011, p.131).

Vygotsky defendia em suas obras que o desenvolvimento intelectual de cada indivíduo se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor, ou seja, que o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem (Ferrari, 2008, p. 19). Atento à "natureza social" do ser humano, que desde o berço vive rodeado por seus familiares em um ambiente influenciado pela cultura, Vygotsky (1999) defendeu que o próprio desenvolvimento da inteligência é produto dessa convivência. Para ele, "na ausência do outro, o homem não se constrói homem" (Vygotsky apud Silva, Almeida & Ferreira, 2011) e é através da aprendizagem nas relações com os outros que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental.

No que se refere ao processo de aprendizagem da criança, Vygotsky explica ser fundamental que o ensino seja pensado pelo professor de modo a construir conhecimento a partir do que o aluno ainda não sabe e nem é capaz de aprender sozinho. A esta distância entre este desenvolvimento real de uma criança (o que ele sabe) e aquilo que ela tem o potencial de aprender, Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal e destacou a importância da atuação do professor neste momento, visto que ele é o principal responsável na mediação que faz entre o processo de ensino e aprendizagem conduzindo o aluno no caminho existentes entre estas duas esferas.

Diante disso, Luria (2010, p. 18) complementa que,

[...] para estabelecer as devidas conexões, necessárias ao assunto, é imprescindível considerar não só a relação geral entre aprendizagem e desenvolvimento, mas também os aspectos básicos de tal relação quando a criança entra para a escola. A essa altura, Vygotsky introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que consiste naquela "distância entre o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial".

Luria (2010), que compartilhava das ideias de Vygotsky, explica que este concentrou sua atenção também nas habilidades das crianças com deficiências, destacando a possibilidade de formá-las desde bem pequenas para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Vygotsky evidenciava mais suas forças do que suas deficiências.

De acordo com Coelho e Pisoni (2012) Vygotsky demonstrou grande interesse pela psicologia acadêmica justamente devido aos trabalhos envolvendo problemas de crianças com defeitos congênitos, dentre eles o retardo mental severo (denominação dada na época) e dedicou anos de seus estudos buscando oportunidades de compreensão dos processos mentais humanos, sendo este o centro do seu projeto de pesquisa.

Foi então na década de 1920 que Vygotsky iniciou seus estudos sobre a defectologia e relatou análises e reflexões também acerca da possibilidade da aprendizagem de crianças com deficiência independentemente de sua natureza. O termo “defectologia” fora dado ao estudo na época chamada de “defeito” (Silva, Menezes e Oliveira, 2013). Apesar de o termo soar de forma negativa, nos tempos atuais, seu trabalho era voltado para as potencialidades das crianças ao invés dos defeitos como o próprio nome diz (Valdés, 2002). O autor define a defectologia como: “[...] uma esfera de conhecimento teórico e do trabalho científico-prático [...] refere-se à criança cujo desenvolvimento se há complicado como defeito” (Vygotsky, 1987, p. 2-3).

Vygotsky (1997) trata a defectologia como ciência que tem como tese básica o fato de que a criança com deficiência não é menos desenvolvida que uma criança considerada normal e sim, se desenvolve de outro modo. Esta teoria possui como principal fundamento encontrar um sistema de atividades positivas, teóricas e práticas que possibilitem o desenvolvimento e a humanização da pessoa com deficiência (Sierra e Facci, 2011, p.132).

Luria (2010, p. 34) complementa que,

Vygotsky concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais.

Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências. Consistente com seu modo global de estudo, rejeitava as descrições simplesmente quantitativas de tais crianças, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos nos resultados dos testes. Em vez disso, preferia confiar nas descrições qualitativas da organização especial de seus comportamentos.

Percebemos que Luria (2010) destaca o fato de Vygotsky discordar dos métodos quantitativos de investigação para caracterizar qualquer deficiência e defender a importância dos métodos qualitativos por apresentarem dados comportamentais que auxiliavam na compreensão do indivíduo, além de sua deficiência. Van Der Veer; Valsiner (1996, p. 84) explica que Vygotsky defendia a utilização de instrumentos qualitativos pois,

[...] as crianças em desenvolvimento tornavam-se não mais desenvolvidas, mas desenvolvidas de um modo diferente, fazendo uso de um outro conjunto de instrumentos. Vygotsky, conseqüentemente opunha-se a todos os procedimentos diagnósticos que fossem baseados em uma abordagem puramente quantitativa.

Vygotsky (1987) também explica que o desenvolvimento da criança é condicionado pelo seu meio social e é influenciado tanto pela forma como o indivíduo se sente frente à deficiência, tanto quanto pela tendência social da compensação que o indivíduo estabelece na busca da superação da deficiência.

O pesquisador destaca que,

Como já disse antes a criança não sente diretamente a sua deficiência. Percebe as dificuldades que derivam dela mesma. A consequência direta do defeito é a desvalorização da posição social, o defeito é o desvio social. Ela vai estruturando a pessoa, em todos os momentos que determinam o lugar do homem no meio social, seu papel e destino como participante da vida, todas as funções de sua existência social. (Vygotsky, 1997, p. 18).

Vygotsky (1997) centrava sua pesquisa no desenvolvimento de capacidades de forma a proporcionar condições para cada indivíduo,

independentemente de sua deficiência, enfrentar desafios impostos pela sociedade, fazendo compensações ou supercompensações das áreas ou funções mais afetadas. Para a mesma “toda pessoa com deficiência desenvolve estímulos para a sua compensação” (Vygotsky apud Sierra e Facci, 2011 p. 133).

O autor ainda afirmava que (1989, p.116),

Todas as crianças podem aprender e se desenvolver. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental.

Diante disso, considerando as ideias de Vygotsky referente as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência compreendemos que um professor, com formação adequada, tendo em mãos os recursos necessários que atendam às necessidades de aprendizagem de cada aluno independentemente de suas dificuldades, provavelmente será capaz de promover uma aprendizagem significativa em sua turma.

Mello (2012) afirma que para Vygotsky (1998), a cultura, mediação e atividade, faz parte do processo de humanização, da construção do ser social e do desenvolvimento do psiquismo humano, ou seja, é na produção do trabalho e das relações com outros seres humanos, que o indivíduo aprende e se desenvolve. Para a autora a aprendizagem é um processo que ocorre por meio da interação social e da relação com o mundo e com outras pessoas, e esta não pode ser dissociada do contexto histórico, social e cultural em que a pessoa está inserida.

Leontiev (1903-1979), foi um psicólogo russo que também integrou a equipe de trabalho de Lev Vygotsky dedicando seus estudos no estudo das particularidades do desenvolvimento social e intelectual do ser humano, especialmente das crianças. A partir de seus pressupostos, Leontiev (1978) criou a teoria da atividade, que está relacionada ao processo de apropriação da cultura que o ser humano se constituiu. Para o autor, é por meio da relação com o meio e da satisfação de necessidades pessoais que o ser humano se desenvolve.

O Processo de Inclusão e a Teoria da Cognição Distribuída

A Teoria da Cognição Distribuída dialoga com a Teoria Histórico-Cultural, a partir dos pressupostos de Vygotsky (1998) e Leontiev (1978). Neste sentido, a primeira é concebida por muitos pesquisadores como a segunda geração da teoria da atividade de Leontiev.

Os principais teóricos desta teoria são Hutchins (2000), Salomon (1993), Cole e Engestron (1993). Para Salomon (1993) e Hutchins (2000), a cognição distribuída ocorre quando as cognições são compartilhadas entre os sujeitos envolvidos em uma mesma situação/vivência. As relações entre sujeito e objeto consideram os processos cognitivos para além de aspectos biológicos, em que as experiências compartilhadas reorganizam os processos mentais humanos por meio das interações com sujeito, objeto, cultura e ambiente.

Para Moraes e Lima (2018, p. 57), “[...] as cognições serão consideradas como distribuídas quando as interações se tornarem mediadoras da atividade mental”. Tal fato ocorre de forma espiralada entre os processos mentais de cada sujeito, com interação social ou ainda com ferramentas digitais tecnológicas (SALOMON, 1993). O autor aponta também que essas interações ocorrem nas situações em que as cognições são compartilhadas de forma colaborativa entre os sujeitos.

A teoria da cognição distribuída considera as relações entre sujeitos, objetos, ambiente e os artefatos como mediadoras dos processos cognitivos, e procura compreender a organização do sistema cognitivo e seus processos, onde quer que eles possam ocorrer (HUTCHINS, 2000).

Da mesma maneira que a teoria da cognição distribuída considera a relação entre os sujeitos como importante para o processo de aprendizagem, a educação inclusiva destaca a interação entre pares como um elemento importante para o desenvolvimento social das crianças. Trata-se de um modelo educacional que visa a garantir que todos os alunos tenham acesso à educação e possam desenvolver seu potencial máximo, independentemente de suas diferenças.

Este movimento ganhou força no Brasil após a promulgação de declarações internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos, publicada em 1990 e à Declaração de Salamanca de 1994, que passaram a orientar a reformulação dos marcos legais de todos os países. Especialmente esta última declaração difundiu a ideia de que a escola deveria se adaptar para atender a todos os alunos.

A Declaração de Salamanca possibilitou grande avanço por chamar a atenção dos governantes para a necessidade de aplicar todo o investimento possível para o redimensionamento das escolas, para que estas pudessem atender, com qualidade, todas as crianças, considerando suas diferenças e/ou dificuldades. Todavia, não podemos ser tão ingênuos a ponto de julgar que a inclusão é um processo fácil e que uma mudança significativa nas possibilidades educacionais das pessoas que apresentam deficiência está efetivamente acontecendo, como afirmam os documentos oficiais. (Oliviera; Miranda, 2007).

A inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. (MITTLER, 2003, p. 25).

No processo de formação humana, o qual se desenvolve através da aprendizagem, os agentes receptores de conhecimentos (os alunos), tem direito a uma educação de qualidade e que abranja a todos (levando em consideração as deficiências dos alunos e ou suas diferenças). Incluir é, portanto, fazer com que o próximo se experimente presente no seu campo de existência, fazendo com que suas manifestações sejam ouvidas e levadas em consideração, participando das trocas de conhecimentos que se dão através da interação de todos no ambiente escolar. (Batista e Cardoso, 2020).

No que tange o processo de interação, destacamos o ensino colaborativo, que por sua vez, é uma forma de trabalho que está em crescente ascensão na literatura como uma estratégia inclusiva. Esta proposta envolve a parceria direta entre os professores da Educação comum e especial, bem como entre os próprios alunos.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o ensino colaborativo tem por objetivo criar opções para aprender e prover apoio a todos os estudantes na sala de aula de ensino regular, combinando as habilidades do professor comum e do professor especialista. Porém Moriña Díez (2010) destaca também que a prática de colaboração deve ser estendida à forma como os alunos desenvolvem as atividades, sugerindo a implementação de grupos cooperativos nas salas de aula. Em tais grupos, deve haver uma interdependência positiva entre os seus componentes, a qual deve também envolver todos os alunos por meio de tarefas dadas a cada participante. Estes precisam ter consciência de sua responsabilidade individual e coletiva, bem como devem interagir de forma prazerosa, desenvolver competências sociais e de avaliação em grupo (Moriña Díez, 2010, p. 27).

Este conceito de colaboração também pode ser encontrado na Cognição Distribuída, uma vez que relacionada as tecnologias na educação e sociais de apoio à aprendizagem, a participação orientada, aos materiais de aprendizagem/ensino e na colaboração entre pares. Tal colaboração é mencionada, na perspectiva da cognição distribuída, tendo em vista que enfatiza a intersubjetividade e a coletividade dos sujeitos inseridos em um contexto social, cultural e histórico. A colaboração pode ajudar no desenvolvimento cognitivo e cultural.

Em relação a Cognição Distribuída, Pea (1993, p.50) complementa que a cognição/inteligência,

É distribuída entre pessoas, ambientes e situações, não apenas atribuída pelo agente individual. Os recursos que moldam e possibilitam a atividade são distribuídos em configurações. A cognição é realizada e não possuída, organizando-se da

intencionalidade da atividade do agente ou do desejo de um designer de trazer novas possibilidades para configuração da atividade de outro agente.

Considerando os conceitos discutidos acerca da cognição distribuída, do processo de educação inclusiva, bem como aspectos em comum entre ambas as perspectivas (a importância dos recursos e do trabalho colaborativo), percebemos que ambos se complementam a medida que corroboram para promoção de ações de aprendizagem que favoreçam a educação inclusiva. Da mesma maneira que os artefatos (recursos) mencionados por Pea (1993) são importantes no processo de ensino, os recursos (também conhecidos por Tecnologias Assistivas) são essenciais no âmbito da Educação Inclusiva, tendo em vista que ambos são capazes de criar espaços saudáveis e justos, onde as pessoas se sentem respeitadas e incluídas.

A Tecnologia Assistiva, consiste na variedade de recursos e serviços (qualquer equipamento ou sistema) que ajude alguém a superar a dificuldade decorrente da sua deficiência. Ela que não pode curar, mas proporcionar auxílio para pessoas com necessidades especiais potencializa suas forças e demonstra suas habilidades.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Brasil, 2009a, p. 9)

Em síntese, entendemos que o processo de Educação Inclusiva pode ser alavancado a partir da aplicação da Cognição Distribuída, uma vez que as duas perspectivas compartilham da ideia de que toda pessoa (tendo ela deficiência ou não) é capaz de aprender, mas para isso necessitam de interagir da forma adequada com outros sujeitos, cultura, ambiente e objetos.

Considerações finais

A inclusão, mesmo que ainda encontre obstáculos na sociedade, é um dos fatores decisivos para a integração social. Representa a criação de uma sociedade mais justa para os seres humanos com o desenvolvimento de um sistema educativo mais equitativo e a promoção de respostas adequadas à diversidade.

Ao conhecer a cognição distribuída como teoria que surgiu a partir dos pressupostos teóricos de Vygotsky (1998), que sugere que os processos cognitivos podem estar distribuídos entre os membros de um grupo e por meio da interação do sujeito com fatores culturais, percebemos que o quanto o processo de inclusão pode ser potencializado se associado a esta perspectiva.

Há múltiplas maneiras de ensinar, mas é necessário não perder de vista que as pessoas apresentam ritmos distintos de aprendizagem, relacionadas as oportunidades de aprender e considerada, aqui, a heterogeneidade humana e social. Muitas vezes o discurso de igualdade abafa a diversidade. É necessário reconhecer que há semelhanças, mas para que resulte desse reconhecimento um respeito às diferenças, de forma que este espaço de socialização nas escolas possa propiciar o contato com alunos de diferentes meios sociais e culturais, com costumes distintos, com diferentes necessidades educativas especiais, transformando a diversidade em um campo privilegiado para o enriquecimento da experiência educativa. Trata-se de estimular pontos de vista, valores e papéis sociais como convite ao diálogo com as diferenças, em que o ensinar possa ser visto como um encontro com o outro. Esta postura poderá resultar em uma mudança de atitude diante do outro, que é alguém essencial para a constituição de cada um como sujeito, que mostra os limites, mas que possibilita ir além, que avança, reconhecendo as diferenças e, assim, impulsiona o processo educacional nas escolas.

Adotar um ensino colaborativo, que valoriza a aprendizagem entre pares e o uso das mais diferentes ferramentas na promoção da aprendizagem de todos os alunos é adotar uma postura de ensino inclusivo.

Esperamos que os resultados aqui apresentados e discutidos possam contribuir para o debate e discussão do tema inclusão e diversidade na escola. Ressaltamos que os assuntos tratados neste trabalho não esgotam as possibilidades de desenvolvimento e caminhos possíveis para o tratamento do problema e/ou assuntos aqui evocados, uma vez que acreditamos que há muito mais a ser aprofundado, desmistificado e desenvolvido para que possamos ter o processo de inclusão mais próximo ao ideal em nossas escolas.

A partir do objetivo geral, consiste na retomada das discussões do texto e, apresentação das possíveis reflexões emancipatórias para o campo formativo e educacional, incluindo efetivamente o seu processo formativo enquanto autor e pesquisador do tema escolhido para o texto.

Referências

BARROCO, Sonia Maria Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vygotsky: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. Araraquara. 2007.

BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009a. Disponível em: <Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf> >. Acesso em: 31 out. 2024..»<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>

COLE, M.; ENGSTRÖM, Y. A cultural-historical approach to distributed cognition. In: SALOMON, G. Distributed cognitions: **psychological and educational considerations**. Cambridge: CUP, 1993. p. 01-46.

HUTCHINS, Ed. **Distributed Cognition. IESBS Distributed Cognition**, UCLA, San Diego, California. 2000.

HUTCHINS, Edwin. **Distributed Cognition**. 2000. Disponível em: <http://files.meetup.com/410989/DistributedCognition.pdf>.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

LÚRIA, “Vygotskyi”. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo, Icone Editora, 2010, p. 21-37.

MELLO, D. E.; VALLINI, S.A.A.; VIEIRA, V. D. As tecnologias digitais: uma análise a partir da teoria da cognição distribuída. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. especialmente. 1, pág. 0768-0780, março de 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, D. A. F.; DE LIMA, C. M. A aprendizagem do jovem adulto a partir da sua perspectiva e inter-relação com os artefatos digitais: indicadores para pensar os processos formativos na universidade. **Educação em Perspectiva**, v. 9, n. 3, p. 632-649, 2018b.

MORAES, D. A. F.; DE LIMA, C. M. O estudante e sua relação com as tecnologias digitais: Representações em sua aprendizagem. **Revista Teias**, v. 19, n. 53, p. 299-313, 2018a.

MORIÑA DÍEZ, Anabel. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. **Revista Inclusão: Revista de Educação Especial**, v. 5, n. 1, p. 16-25, 2010.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

PEA, R. D. Practices of distributed intelligence and designs for education. In: SALOMON, G. Distributed cognitions: **psychological and educational considerations**. Cambridge: CUP, 1993. p. 47-87.

SALOMON, G. Distributed cognitions: **psychological and educational considerations**. Edited by Gavriel Salomon of University of Hayfa, Israel. United Kingdom: Cambridge University Press, 1993. Disponível em: https://web.stanford.edu/~roypea/RoyPDF%20folder/A67_Pea_93_DI_CUP.pdf. Acesso em: 19 out. 2024.

SIERRA, D. B; FACCI, M.G.D. Aprendizagem promove desenvolvimento: a educação de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação em Questão** (Online), v. 40, p.128 – 150, 2011.

SIERRA, Dayane Buzzelli; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação em Questão** (Online), v. 40, n. 26, p. 128-150, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4043/3310>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SILVA, Silvia Maria Cintra da, ALMEIDA, Célia Maria de Castro e FERREIRA, Sueli. Apropriação Cultural e Mediação Pedagógica: Contribuições de Vygotsky na Discussão do Tema. **Psicologia em Estudo**. V. 16, n 2, p. 219-228, abr/jun. 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: OBSOLETA OU NECESSÁRIA PARA O NOSSO TEMPO?

Edgar de Campos Neto

Sandra Aparecida Pires Franco

Introdução

É a partir do título provocativo que convidamos o leitor para um diálogo sobre temas educacionais que são pertinentes na atual sociedade capitalista. Nesse sentido, evidenciamos que a cada novo artigo que é escrito, os autores sempre buscam trazer elucidações pertinentes a respeito da temática proposta. As elucubrações que são apresentadas no decorrer do texto são o resultado das provocações que ocorreram por meio das leituras desenvolvidas na disciplina Teorias da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, que foi ministrada por um coletivo de docentes.

Dessa forma, tecemos considerações acerca do título proposto, pois o termo obsoleto tem o sentido de cair em desuso, ser antiquado, arcaico entre outros. Enquanto o necessário tem por definição algo que é essencial, que é absolutamente preciso, indispensável. Para a obtenção de uma resposta satisfatória na provocação do título, diversos elementos são considerados, como por exemplo, o contexto histórico da criação da Teoria Histórico-Cultural e os seus principais conceitos.

Com frequência, discute-se no ambiente das universidades acerca da importância do embasamento teórico para a prática pedagógica do professor, visando que a sua ação promova a formação dos alunos em sua omnilateralidade. Com isso, entendemos que ao abranger todas as dimensões do que é o homem na sua totalidade, isso visa a satisfação da necessidade da formação humana

com consciência crítica, com o intuito de permitir ao sujeito uma leitura de mundo em que possibilite a sua problematização. Portanto, não existe o campo de neutralidade quando a educação é colocada no centro da discussão. Segundo Cury (2000, p. 48).

A função educativa, meio de implantação e consolidação da ideologia, pretende tornar-se coesa a classe que a gera. Pretende formular uma conceituação que reproduza a situação da classe. Mas sob o capitalismo a classe dominante pretenderá se tornar hegemônica, isto é, mediante a difusão da sua ideologia tornar coesa toda a sociedade, ocultando as diferenças sociais pela proclamação do discurso igualitário.

O campo educacional é uma arena de disputas dos discursos, pois a sua utilização pode desencadear a emancipação dos sujeitos sociais ou ao contrário pode ter o papel de alienação. Esse duplo papel da educação é atrelado as classes da nossa sociedade, de um lado temos a burguesia com o objetivo do alienamento dos sujeitos sociais nas suas percepções da realidade material, visando com isso, a manutenção do status quo da sociedade. De outro lado, temos o proletariado que busca a apropriação da educação para a sua emancipação. Portanto, ao abordar o que é a educação e suas especificidades, não desvinculamos da formação humana.

Nesse sentido, existem um arcabouço de teorias que são utilizadas para a explicação do desenvolvimento humano, como por exemplo: a Epistemologia Genética de Jean Piaget, A Psicanálise de Sigmund Freud, o Behaviorismo, entre outras. Cada uma das correntes teóricas supracitadas tem um enfoque específico, ora no biológico, ora na sexualidade, ora no comportamento, mas não trazem uma discussão sobre a importância da realidade concreta e suas contradições na formação humana. A nossa intenção não é realizar uma discussão das correntes teóricas referidas anteriormente, mas situarmos que a Teoria Histórico-Cultural está entre as diversas vertentes que existem.

Antes de abordarmos a Teoria Histórico-Cultural na sua especificidade, é pertinente elucidarmos a base de sua sustentação, nesse caso a epistemologia

Materialista Histórico e Dialética, visto que a partir dos estudos de Marx, houve a possibilidade do desenvolvimento de uma teoria que explicasse o desenvolvimento humano, não somente com fundamento nos fatores biológicos, mas também considerando os fatores sociais, dado que o homem é fruto do seu entorno. Não é possível desconsiderar os aspectos que envolvem o ser humano na sociedade. Segundo Kosik (1969, p. 44).

Para o materialismo a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudoconcreticidade, se conhece a realidade social como unidade dialética de base e supra-estrutura, e o homem como sujeito objetivo, histórico-social.

Nesse sentido, percebemos a relevância da epistemologia Materialista Histórico e Dialética em proporcionar ao homem a apreensão da realidade em sua essência. É somente por meio do movimento dialético que o ser humano pode saltar qualitativamente no conhecimento do mundo, deixando de ser regido somente pela aparência no que concerne ao mundo que o envolve. Desta forma, apontamos que a atual sociedade tem em sua base o capital como fundamento e como característica principal ser burguesa, este aspecto primordial define as suas ideologias. Não é possível fazer referência a epistemologia Materialista Histórico e Dialética e não mencionarmos o trabalho enquanto atividade principal do homem. A respectiva atividade ela é a responsável pela manutenção da vida humana em sociedade, como também pela reprodução do próprio sistema capitalista. Nas condições materiais existentes o trabalho é realizado de maneira alienada Para Cury (2000, p.42).

A reprodução é uma categoria que se dá no interior de um movimento contraditório cujo sentido, ainda que busque confirmar antagonismos existentes, também os empurra para a superação. Essa reprodução, pois, não se dá de modo mecânico ou meramente reflexo. As condições que possibilitam a reprodução do capitalismo não se encontram apenas e tão somente na reprodução dos meios de produção. Elas implicam na reprodução das relações de produção. Ora estas últimas se dão no amago das classes, cujas contradições possibilitam o

desenvolvimento de antagonismos, e, portanto, da transformação social.

É nesse contexto da sociedade capitalista, que a educação está inserida, como também a escola que é o lócus para a formação das novas gerações. Não é possível discutirmos sobre qual é o tipo de homem que queremos formarmos sem a compressão necessária das condições materiais existentes da vida humana. Pensar na educação e na formação humana, isso é um ato político. Nesse sentido, os estudos de Cury (2000) são de suma relevância para a discussão do conhecimento da realidade material. O autor se utiliza das categorias dialéticas para explicar que a realidade é representada pela categoria da totalidade, e que ela é permeada por contradições existentes que são frutos do sistema capitalista. Nesse sistema existe uma disputa por espaços em que a burguesia busca por meio de suas ideologias tornar-se hegemônica.

No breve contexto apresentado, clarificamos que o nosso objeto de estudo é a formação humana a partir do referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural, tendo como justificativa a necessidade da discussão à luz da referida teoria. Com isso, é perceptível que não possuímos uma visão ingênua da realidade material, mas o nosso olhar é uma visão crítica sobre a sociedade capitalista. Desta forma, apontamos como problema: qual é a necessidade da Teoria Histórico-Cultural para o nosso tempo atual, ela é obsoleta ou ainda é necessária? Na busca de respostas para a indagação apresentada propomos como objetivo geral: apresentar os principais elementos da Teoria Histórico-Cultural e suas relações com o processo de formação humana. E como metodologia optamos por uma concisa revisão de literatura.

A Teoria Histórico-Cultural e Sua Compreensão do Desenvolvimento Humano

Nesse momento, o nosso foco é a Teoria Histórico-Cultural e para a compreensão de sua essência é necessário o entendimento do contexto de sua

formação, visto que o surgimento de uma nova teoria não é algo espontâneo, mas o resultado do momento histórico de sua gênese. Segundo Paes (2020, p. 39), “a Psicologia Histórico-Cultural, formulada por Vigotski e outros importantes autores, foi determinada pela realidade social e histórica de uma época revolucionária de produções econômicas e culturais da humanidade”. Em sua fase inicial, houve uma tríade de autores responsáveis por sua formulação teórica inicial, em que cada um dos respectivos autores desenvolveu um papel específico. Destacamos Lev Semionovitch (1896 - 1934), Alexei Leontiev (1903 - 1979) e Alexander Romanovich Luria (1902 - 1977). Segundo Paes (2020, p. 39 - 40)

A Teoria Histórico-Cultural foi desenvolvida por um grupo de psicólogos e pesquisadores marxistas da antiga União Soviética, nas décadas de 1920 e 1930. Tal grupo de pesquisadores produziu um amplo estudo sobre o desenvolvimento psicológico humano que fundamenta o entendimento sobre os processos de ensino e aprendizagem. Os representantes dessa vertente da psicologia soviética permanecem atuais até os dias de hoje e alicerçam sua perspectiva teórica na crítica aos inatistas, que concebem o desenvolvimento como determinado biologicamente, aos idealistas que acreditam na autodeterminação e independência da mente humana e aos que concebem o desenvolvimento individual como algo inteiramente dado pelo meio social.

Com isso, é perceptível a influência marxista na construção da Teoria Histórico-Cultural, visto que houve a crítica as teorias que predominavam aquele momento histórico e como também a proposta de um referencial para a compreensão do desenvolvimento humano, considerando o homem como uma totalidade e não uma cisão de partes. Como naquela época havia a predominância de explicações do psiquismo humano em que se colocava em evidência somente um aspecto isolado do ser humano, em nossa sociedade isso ainda é perpetuado.

A Teoria Histórico-Cultural traz dois vocábulos em sua constituição, esses termos nos possibilita o entendimento da sua importância para a construção do novo aporte teórico que rompia com as teorias dominantes do seu

tempo. O primeiro termo é histórico, isto representa o rompimento com uma visão idealista de que o mundo é da forma que está posto, isto nos permite problematizar a realidade que vivemos e propormos mudanças no status quo da sociedade. Segundo Marx e Engels (2007, p. 93) “a produção de ideias, de representações, da consciência, está em princípio imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real”. Nesse sentido, são os homens que por meio de suas ações, especificamente na atividade do trabalho, produzem o mundo e o momento histórico de seu tempo. É necessário o conhecimento de todo esse conteúdo para a atuação pedagógica do professor para que não exista uma alienação no processo de ensino e aprendizagem.

O segundo termo da supracitada teoria é o cultural, esse conceito é de suma importância para o desenvolvimento do ser humano. A definição de cultura ela deve extrapolar o senso comum, pois ela é o resultado do trabalho humano. Segundo Malanchen (2019, p.49), “a cultura é constituída pelo resultado da relação do ser humano sobre a natureza, ou seja, tudo aquilo que não é natural e tem atividade humana condensada é cultura”. Com isso, é possível afirmar que sem o trabalho humano não haveria a produção da cultura em nosso mundo, todos os instrumentos, os artefatos, as ideias e outros elementos que constituem o arcabouço de produção humana é a representação do real significado da cultura.

Nesse ponto, é pertinente trazermos apontamentos acerca da primazia da cultura burguesa sobre a cultura do proletariado. As condições materiais da nossa sociedade capitalista produzem um abismo entre as classes, dado que a burguesia enquanto detentora dos meios de produção detém a hegemonia sobre o que é produzido socialmente e intelectualmente, enquanto o proletariado possui a força de trabalho, ela que é utilizada para a produções dos bens culturais. É nessa contradição que a cultura é elaborada. Para Malanchen (2019, p. 49), “a cultura é um produto da existência do ser humano, resultado de sua vida concreta na sociedade em que vive e das condições, principalmente sociais que o circunda”. Mesmo a cultura sendo o resultado da produção humana, ou

seja, ela é gerada no coletivo do meio social. No capitalismo o seu acesso não é um direito de todos.

Ao abordarmos a Teoria Histórico-Cultural, não poderíamos deixar de trazer as funções psíquicas superiores, pois é um elemento que oportuniza o entendimento do processo de formação do psiquismo humano, este que não existe a priori no ser humano. Os estudos de Leontiev (2004) nos esclarece acerca das diferenças entre os homens e os animais no que concerne ao psiquismo. O autor aponta que os animais somente se adaptam a natureza por meio de sua condição biológica, isso é representado pela forma elementar do seu psiquismo. Enquanto os homens por meio do surgimento da consciência atingem o pleno desenvolvimento do psiquismo, atingindo o seu ápice em sua forma superior. O homem não se adapta a natureza, antes por mérito do trabalho, ele transforma a natureza para a satisfação das suas necessidades, mas ao mesmo tempo o homem é transformado no desenvolvimento de sua atividade fundante. Nesse sentido, afirmamos que o homem não se torna humano de maneira espontânea. De acordo com Leontiev (2004, p. 283)

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se a natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos as máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção dos bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmo enriquece -se, desenvolve-se a ciência e a arte.

Com isso, é evidenciado que o papel do trabalho na elaboração da cultura humana e na formação do psiquismo humano. Nesse sentido, quando nos referimos ao psiquismo humano, ou seja, as funções psíquicas, nos remetemos a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, a imaginação, as emoções e sentimentos, todos esses elementos constituem o psiquismo humano. Destacamos o papel dos estudos de Luria (1979a, 1991a, 1991b) que descreve minuciosamente sobre o aparato biológico do ser humano,

destacando a importância de cada órgão do corpo humano utilizado pelo homem para o desenvolvimento humano. Isto representa que não desconsiderado a parte biológica, mas ela por si só não é suficiente para o ser humano tornar se humano. O referido autor também traz as especificidades e a constituição de cada órgão humano, e sua utilização no desenvolvimento do sistema psíquico como também as defasagens do desenvolvimento dos respectivos órgãos. As ideias do autor nos proporcionam o entendimento da complexidade do que é o ser humano.

A importância das funções psíquicas superiores está no fato de o homem se utiliza de todo esse sistema para a apreensão do mundo que o envolve, essa atividade não é realizada de maneira mecânica e espontânea. O ser humano tem os cinco sentidos em sua constituição para captar a realidade. Para a Teoria Histórico-Cultural, o ser humano não utilizada as funções psíquicas isoladamente, mas em uma interconexão entre elas, ou seja, é um processo que é iniciado no nascimento e tem a sua complexificação ao longo da vida do ser humano.

Considerações finais

Como guisa de conclusão, retomamos ao nosso título: “a Teoria Histórico-Cultural: obsoleta ou necessária para o nosso tempo? O seu surgimento aconteceu no contexto histórico em que se buscava o rompimento com as crenças dominantes, que eram utilizadas como explicação para o homem em uma perspectiva idealista ou inatista. Com a exposição do texto, afirmamos que ela é necessária, visto que os seus conceitos trazem uma compreensão do desenvolvimento humano, em que clarifica a influência de diversos fatores no respectivo processo, não privilegiando um aspecto particular em detrimento dos outros.

A Teoria Histórico-Cultural vem de contramão as teorias de Piaget, de Freud e do Behaviorismo, visto que propõe um novo olhar acerca da formação humana. Entendemos que em nossa sociedade, a opção por teorias que não problematizam a realidade, é aceita sutilmente, pois acabam sendo utilizadas

pelo sistema capitalista para a manutenção do status quo da sociedade. O próprio sistema se utiliza das condições materiais da vida para a alienação dos seres humanos.

Outro destaque está no trabalho humano, que é uma atividade que está além de somente o ganho necessário para a manutenção da vida e a satisfação de suas necessidades. Reduzir o trabalho simplesmente a uma atividade mecânica, em si é uma alienação que é produzida no ser humano. Com isso, é empobrecido o trabalho enquanto mola propulsora do desenvolvimento humano.

O termo histórico da supracitada teoria tem a sua relevância, pois os homens são os responsáveis pelo desenvolvimento histórico da humanidade. A história humana é construída nas contradições existentes da sociedade, do sistema capitalista. O homem ao nascer ele é inserido em um mundo humano que foi constituído pelas gerações que o precederam.

Em relação ao conceito de cultura, é um termo que gera inúmeras discussões, visto que a burguesia busca definir cultura dentro de um espectro que privilegie o seu discurso hegemônico. Existem inúmeras produções humanas que não estão presentes na constituição do que é cultura. Percebemos que historicamente houve avanços nesse quesito, mas ainda é necessário rompermos com preconceitos existentes em nossa sociedade. O conhecimento do que é a cultura possibilita o rompimento dos estereótipos que foram criados ao longo da história.

E por último, o desenvolvimento humano é pensado em uma perspectiva que não desconsidera o aparo biológico humano, mas entende que somente ele não é suficiente para que o homem se aproprie da cultura humana e desenvolva a sua humanidade com o intuito de atingir as máximas possibilidades. Desconsiderar o meio social, a história humana, a cultura produzida é relegar o desenvolvimento humano da sua essência.

Todo esse conhecimento traz implicações para a educação, visto que a Teoria Histórico-Cultural permite compreender o homem no seu momento histórico, dentro da sociedade capitalista em suas contradições. Com isso, é possível pensar em uma formação humana que supere as limitações que são

impostas pelo Capitalismo. Se queremos uma sociedade que seja humana, é partir da educação que isso é possível, pois as concepções que a norteiam irão refletir a formação das novas gerações. Ter a visão de uma sociedade em que o trabalho supere a sua alienação, não é ingenuidade, mas antes é possível por meio da apropriação do conhecimento da realidade. Nesse sentido, com a respectiva exposição, afirmamos que a Teoria Histórico-Cultural é necessária em nosso tempo.

Referências

CURY, Carlos Roberto Jamil. As categorias. In: CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 21-52.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra S. A., 1969.
LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2004. Título original: Le développement du psychisme.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia geral: Atenção e Memória**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b. v. III.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia geral: Linguagem e Pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b. v. IV.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral: Sensações e Percepções** introdução evolucionista à psicologia. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991 (a). 115 p. Título original: Evolyutsiõnnoe Vvedênie V'psikhológuiyu.

MALANCHEN, Julia. Cultura, processo de humanização e emancipação: definição e compreensão a partir da teoria marxista. In: BARROS, Marta Silene Ferreira; PASCHOAL, Jaqueline Delgado; PADILHA, Augusta. **Formação, ensino e emancipação humana: desafios da contemporaneidade para educação escolar**. Curitiba: CRV, 2019. p. 43-54.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia em geral, em especial a alemã. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 83-95.

PAES, Paulo Cesar Duarte. **Vigotski fundamentos e práticas de ensino: crítica às pedagogias dominantes**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

Sobre os organizadores

ADRIANA REGINA DE JESUS

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Avaliadora da Educação Superior- MEC-INEP do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Líder do grupo de estudos e pesquisa cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente. Participa de equipe de editoração da Revista Educação em Análise do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Endereço eletrônico: adrianar@uel.br.

LUIZ GUSTAVO TIROLI

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (PPeDu-UEL). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (PPeDu-UEL). Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bacharel em Administração de Empresas pelo Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL). Licenciando em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo, Formação e Trabalho Docente da Universidade Estadual de Londrina (DGP/CNPq/UEL). Membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (RBEDH). Tem foco investigativo centrado nas áreas do Direito e da Educação, com ênfase em Educação em Direitos Humanos, Ensino Jurídico, Formação de Professores e Currículo. Endereço eletrônico: tirol@uel.br.

MARTA REGINA FURLAN

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, SC. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Marília, SP). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, Maringá, PR). Pós doutoranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC, Criciúma, SC) com bolsa de estudo Edital Capes/CNPQ 2020. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do grupo de estudos e pesquisa em educação, infância e teoria crítica (GEPEITC/CNPq). Coordenadora do Projeto de Pesquisa: CRITINFÂNCIA: formação de professores para a educação da infância em tempos de travessia. Endereço eletrônico: mfurlan.uel@gmail.com.

Sobre os autores

ADRIANA DE OLIVEIRA GOMES ARAÚJO

Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Linguagens do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO, Campus Palmas. Membro do Grupo de Pesquisa DidaTic - DIDÁTICA, APRENDIZAGEM E TECNOLOGIA. Londrina, Paraná, Brasil. Endereço eletrônico: adriana@ifto.edu.br

ADRIANA REGINA DE JESUS SANTOS

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Avaliadora da Educação Superior- MEC-INEP do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Líder do grupo de estudos e pesquisa cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente. Participa de equipe de editoração da Revista Educação em Análise do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Endereço eletrônico: adrianar@uel.br.

ANA CAROLINA NOGUEIRA FALCÃO

Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Administradora na Universidade Federal do Tocantins (UFT), vinculada à Pró Reitoria de Assistência ao Estudante e professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins- Campus Palmas. Grupo de Pesquisa: núcleo de pesquisa em gestão e socioeconômico rural [dgp. cnpq.br/dgp/espelho grupo](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelho_grupo) 04777237315789315, Palmas, Tocantins, Brasil. Endereço eletrônico: anacarolina@ifto.edu.br.

ANA PAULA BARBOSA

Mestranda em Sociologia PPGSOC/UEL. Universidade Estadual de Londrina. Bolsista. Membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de Escrivências Socioantropológicas e Educacionais (LAB- ESCRIVIVÊNCIAS). Londrina - Paraná. Endereço eletrônico: anapaulabarbosa33@gmail.com.

ÂNGELA DA SILVA

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, (2024) e graduação em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, (2009). Atualmente é professora da Rede Municipal de Londrina. Endereço eletrônico: angela.silva10@uel.br.

DÊMIS CARLOS FONSECA GOMES

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em

Robótica e Inteligência Artificial Spartron Robótica. Porto Nacional, Tocantins, Brasil. Endereço eletrônico: demis.gomes@ifto.edu.br.

DENISE OLIVEIRA GONÇALVES

Mestra em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO, Campus Palmas. Membro do Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores - GPROC. Palmas, Tocantins, Brasil. Endereço eletrônico: denise.oliveira@ifto.edu.br.

DIENE EIRE DE MELLO

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Aberta de Portugal (2014). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2010). Mestre em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (1997). Graduada em Pedagogia pela Fundação Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procopio (1990). Endereço eletrônico: diene.eire@uel.br

DARCÍSIO NATAL MURARO

Doutor, professor Associado do Dpto de Educação da UEL e do Programa de Pós-Graduação em Educação / PPEdu / UEL, núcleo Filosofia e Educação. Coordenador do grupo de pesquisa Educação Filosófica. Endereço eletrônico: dmuraro@uel.br.

EDIGAR DE CAMPOS NETO

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa Leituras e Atividade de Estudo: Práticas Pedagógicas com a leitura literária na Educação Básica. Endereço eletrônico: edgarcamposneto@gmail.com.

ELIANE CLEIDE DA SILVA CZERNISZ

Doutora em Educação pela UNESP/Marília. Professora Associada do Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação. Londrina, Paraná, Brasil. Endereço eletrônico: eczernisz@uel.br.

FLÁVIO HONORIO DA SILVA

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Bacharel em Teologia pelo Instituto São Paulo de Estudos Superiores. Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Intervale (MG). Participa de dois grupos de estudos sob a coordenação da Profª. Drª Leoni Maria Padilha Henning - Teorias Filosófico-Educacionais e seus impactos na Filosofia da Educação Brasileira; Pesquisa em Filosofia da Educação: Tradições e Tendências. Endereço eletrônico: honorio.flavio@uel.br.

FRANCISCA MESQUITA SOUZA

Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Tocantins (IFTO). Membro do grupo de pesquisa Cognitivismo e Educação. Porto Nacional, Tocantins, Brasil. Endereço eletrônico: francisca.souza@ifto.edu.br.

FRANCISMARA NEVES DE OLIVEIRA

Pós-Doutora em Psicologia Escolar e Educacional pela Universidade de São Paulo- Instituto de Psicologia (IPUSP). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Mestra em Educação pela UNICAMP. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina- UEL. Atua como Professor Associado C - Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Líder do grupo de pesquisa “Processos de escolarização no cotidiano escolar: contribuições da Epistemologia Genética”. Endereço eletrônico: francismara@uel.br.

GUILHERME FONSECA DE OLIVEIRA

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação / PPEdu / UEL, Pesquisador do grupo de pesquisa Educação Filosófica e Educação em Ciências, Tecnologia e Sociedade. Endereço eletrônico: guilherme.fonseca@uel.br;

JORGE LUIS DE MEDEIROS BEZERRA

Mestre em ensino de História pela Universidade Federal do Tocantins, Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação do Tocantins. Membro do grupo de pesquisa GEPHECP - Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Culturas e Práticas - UEL, Londrina, Paraná, Brasil. Endereço eletrônico: jorge.bezerra@ifto.edu.br.

JUNIOR PERES DE ARAÚJO

Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas. Professor da Rede Municipal de Ensino de Tabatinga-Amazonas. Membro do Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Trabalho Docente - UEL. Tabatinga, Amazonas, Brasil. Endereço eletrônico: juniorperujo@gmail.com.

KATIANE PEREIRA BRAGA

Mestre em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais pela Universidade Federal do Tocantins Docente EBTT no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins. IFTO. Araguaína, Tocantins, Brasil. Endereço eletrônico: katianepb@ifto.edu.br.

KATIANE PEREIRA DOS SANTOS

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Professora. Membro do Grupo de Pesquisa Educação contra a barbárie: recursos teóricos e formação de professores - Londrina – Paraná. Endereço eletrônico: katiene.pereira@uel.br.

LEONI MARIA PADILHA HENNING

Pós-Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Mestrado em Educação pela Mississippi State University (MSU). Atualmente, desde a aposentadoria da Universidade Estadual de Londrina em 2019, tornou-se professora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. É líder dos seguintes Grupos de Pesquisa: "Teorias filosófico-educacionais e seus impactos na Filosofia da Educação Brasileira", "Pesquisa em Filosofia da Educação: tradição e tendências"; e é co-coordenadora do Grupo de Pesquisa "Filosofia, Educação e Condição Humana", Membro Colaborador do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO da UFSCar. Endereço eletrônico: leoni.henning@yahoo.com.

MÁRCIA ADRIANA DE FARIA RIBEIRO

Mestre em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Currículo, Trabalho e Formação Docente. Londrina, Paraná, Brasil. Endereço eletrônico: marcia.ribeiro@ifto.edu.br.

MARCOS JUNIOR GRACIANO DE SOUZA

Mestre em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Goiás - UFG, Professor do ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação do Tocantins. Membro do grupo de pesquisa GEPEITC - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E TEORIA CRÍTICA - UEL, Londrina, Paraná, Brasil. Endereço eletrônico: marcos.souza@ifto.edu.br.

MARIA ELISA MAGALHÃES ALBUQUERQUE SOUTO RIBEIRO

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas. Membro dos Projetos de Pesquisa: Mecanismos cognitivos e ato criativo: Significações atribuídas à música-jogo em contexto de oficinas; e Clima escolar, desenvolvimento sociomoral e convivência na escola na percepção de gestores, professores e estudantes de escolas cívico-militares do PR, SP, GO e TO. Palmas, TO. Endereço eletrônico: elisamagalhaes@ifto.edu.br.

MARTA REGINA FURLAN

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, SC. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Marília, SP). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, Maringá, PR). Pós doutoranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC, Criciúma, SC) com bolsa de estudo Edital Capes/CNPQ 2020. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do grupo de estudos e pesquisa em educação, infância e teoria crítica (GEPEITC/CNPq). Coordenadora do Projeto de Pesquisa: CRITINFÂNCIA:

formação de professores para a educação da infância em tempos de travessia.
Endereço eletrônico: mfurlan.uel@gmail.com.

MARTA SILENE FERREIRA BARROS

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP) na área: Didática Teorias de Ensino e Práticas Escolares e Pós-doutora em Educação pela UNESP- Marília. Pedagoga pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em ABA (análise do comportamento aplicada). Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atua profissionalmente em uma clínica de desenvolvimento infantil, especificamente no setor de inclusão e adaptação escolar. Endereço eletrônico: mbarros@uel.br.

NICOLLY EVANNYS ZIFIRINO LIMA

Pós-Doutorado em x pela (universidade escrita por extenso), (Ano de conclusão), doutorado em x pela (universidade escrita por extenso) (Ano de conclusão), mestrado em x pela (universidade escrita por extenso), (Ano de conclusão) e graduação em x pela (universidade escrita por extenso), (Ano de conclusão). Atualmente é (atuação profissional / institucional). Doutoranda em Educação DINTER - IFTO/UEL; Professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Tocantins -IFTO. Endereço eletrônico: niccolly.lima@ifto.edu.br.

PAULA MARIZA ZEDU ALLIPRANDINI

Pós-Doutora em Psicologia pela "Cornell University". Doutora em Psicobiologia (Universidade de São Paulo). Mestre em Psicobiologia (Universidade de São Paulo). Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (1986). Atua como Professor Associado A junto ao Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Lider do grupo de pesquisa Cognitivismo e Educação. Endereço eletrônico: paulaalliprandini@uel.br.

RAQUEL FRANCISCA DE SILVEIRA

Mestre em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Tocantins. Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação. Palmas, Tocantins, Brasil. Endereço eletrônico: raquel.silveira@ifto.edu.br.

ROSALY JUSTINIANO DE SOUZA ROCHA

Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins. Servidora do Instituto Federal do Tocantins. Membro do Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores - GPROC. Porto Nacional, Tocantins, Brasil. Endereço eletrônico: rosaly.rocha@ifto.edu.br.

SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO

Possui Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Doutorado em Letras pela Universidade Estadual de Londrina, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, e Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Endereço eletrônico: sandrafranco@uel.br.

SILVÂNIA GOMES DA COSTA

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), pelo Instituto Federal do Tocantins (IFTO). Atua como psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do TO - IFTO/Campus Palmas. Membro do grupo de pesquisa Cognitivismo e Educação. Endereço eletrônico: silvania.costa@ifto.edu.br.

TATIANA DE FREITAS SILVA

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, Paraná (2022), Especialização em Docência no Ensino Superior pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2019). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina- UEL (2016). Endereço eletrônico: tatiana.freitas@uel.br.

WILSON BARBOSA ALVES

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), pelo Instituto Federal do Tocantins (IFTO). Analista em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Processos de escolarização no Ensino Fundamental: reflexões a partir da teoria de Jean Piaget. Londrina, Paraná, Brasil. Endereço eletrônico: wilsonbarbosa@ifto.edu.br.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



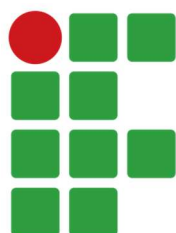
Programa de
Pós-Graduação
em Educação UEL

Londrina/Paraná

2025



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



INSTITUTO FEDERAL
Tocantins

DINTER – CONVÊNIO

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPEdu/UEL
Instituto Federal do Tocantins - IFTO