

Adriana Regina de Jesus Santos

Marta Regina Furlan

Luiz Gustavo Tiroli

[Organizadores]



TEORIAS DA EDUCAÇÃO

matrizes filosóficas, epistêmicas e
pedagógicas para a formação humana



Adriana Regina de Jesus Santos

Marta Regina Furlan

Luiz Gustavo Tiroli

[Organizadores]



TEORIAS DA EDUCAÇÃO

matrizes filosóficas, epistêmicas e
pedagógicas para a formação humana

Diagramação
Luiz Gustavo Tiroli

Capa
João Victor Begnini Simsic

Conselho Editorial

Profª. Drª. Angela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina

Profª. Drª. Lucélia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

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. Alex Sander da Silva
Universidade do Extremo Sul Catarinense

Profa. Dra. Marta Chaves
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Eduardo Campechano Escalona
Universidad César Vallejo

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira
Universidade Estadual Centro-Oeste

Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi
Universidade Estadual de Maringá

**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: matrizes filosóficas, epistêmicas e pedagógicas
para a formação humana / Adriana Regina de Jesus Santos,
Marta Regina Furlan, Luiz Gustavo Tiroli [organizadores]. –
Londrina : UEL, 2024.
1 Livro digital : il.

Vários autores.

Inclui bibliografia

Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1OaMWiJXfPrBHlzOyY5o_fd-SQqo9wE5Q?usp=sharing

ISBN 978-65-00-94840-0

1. Educação. 2. Educação para vida familiar. 3. Formação humana.
4. Pedagogia. 5. Filosofia. I. Santos, Adriana Regina de Jesus.
II. Furlan, Marta Regina. III. Tiroli, Luiz Gustavo.

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.

Elaborado e distribuído no Brasil em 2024

Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

Prefácio.....	07
----------------------	-----------

Apresentação.....	09
--------------------------	-----------

Capítulo 1

Travessias e pontes: encontros significativos entre a Teoria Piagetiana e a primeira infância nas escolas de San Miniato – Itália.....	14
---	-----------

Julise Franciele de Carvalho Freire

Karina Jacób Monteiro

Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Capítulo 2

Leontiev e Davidov: vida, obra e contribuições da Teoria da Atividade para a Educação.....	32
---	-----------

Luiz Gustavo Tiroli

Adriana Regina de Jesus Santos

Capítulo 3

Contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica: educação e formação humana.....	56
---	-----------

Roberson Rodrigues Lupion

Gabriel Tada Bertelli

Marta Silene Ferreira Barros

Capítulo 4

A importância de György Lukács para uma abordagem ontológica da educação brasileira: as categorias conteúdo e forma na formação humana.....	66
--	-----------

Samuel de Oliveira Rodrigues

Sandra Aparecida Pires Franco

Capítulo 5

As contribuições do método do Materialismo Histórico-Dialético nas pesquisas das etapas da Educação Infantil e do Ensino Médio (2018-2022).....	82
--	-----------

Cristiane dos Santos Farias

Edméia Maria de Lima

Edwylson de Lima Marinheiro

Eliane Cleide da Silva Czernisz

Capítulo 6

Quando começar a filosofar? Filosofia para crianças de acordo com Matthew Lipman.....100

João Paulo Rodrigues

Darcísio Natal Muraro

Capítulo 7

A filosofia de Walter Benjamin e Paulo Freire: a criança como sujeito da própria história.....113

Roberta Franciele Silva

Renata Miranda

Thais Ayres da Silva

Marta Regina Furlan

Capítulo 8

Educação: a busca do sentido na formação humana.....128

Matheus Chiconato Borges

Bruno José Yashinishi

Capítulo 9

A pedagogia das ausências e emergências no pensamento de Nilma Lino Gomes: reinterpretando conceitos à luz das Epistemologias do Sul.....138

Eloá Lamin da Gama

Capítulo 10

Escola de Educação Familiar de Londrina: gênero e currículo (1965-1969).....150

Lucila Monteiro da Silva Barros

Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Sobre os organizadores.....163

Sobre os autores.....164

Prefácio

A obra que aqui se apresenta, destaca-se pela elevada qualidade do documento que é colocado ao dispor da comunidade acadêmica. Ressalto a importância e a pertinência do tema que trata e a sua atualidade, e particularmente, a forma como foi concebido. As organizadoras apresentam-nos uma coletânea de textos, que evidencia a importância da formação humana, baseada nas matrizes filosóficas, epistemológica e pedagógicas à luz das Teorias da Educação. As temáticas foram desenvolvidas a partir de leituras, estudos e trabalho sobre textos, explicações teóricas e metodológicas por meio de aulas expositivas dialogadas e, apresentação pelos doutorandos nos seminários de Doutorado em Educação, a partir da oferta da disciplina Teorias da Educação, no Programa de Pós-Graduação, da Universidade Estadual de Londrina. A obra assenta no estudo de grandes pensadores e das suas contribuições teóricas e pedagógicas para a educação do seu tempo histórico e, pelas possíveis implicações na contemporaneidade. De forma profunda e comprometida as organizadoras desta coletânea estabelecem três núcleos principais na obra: 1) Gênese, historiografia das matrizes filosóficas e epistêmicas das teorias da educação; 2) O pensamento pedagógico brasileiro e a relação com a Educação escolar; 3) O papel da escola na contemporaneidade. brasileiro e a relação com a Educação escolar; 3) O papel da escola na contemporaneidade.

Os 11 capítulos apresentados resultam dos estudos e pesquisas desenvolvidos pelos doutorandos, pesquisadores do campo da educação e afins. As organizadoras desta coletânea trazem para esta obra discussões relevantes para o campo educativo e formativo, principalmente possibilitando a superação da fragilidade formativa, por meio do movimento do pensamento desenvolvido na disciplina de Teoria da Educação, a partir das contribuições de diversos teóricos da educação.

Atentas aos problemas da sociedade brasileira e do contexto educacional brasileiro, as organizadoras não se limitam a levantar problemas. Contrariando uma certa tendência universal em Educação de apenas ressaltar aquilo que falha, ou tem falhado ao longo dos tempos, apresentam um conjunto de caminhos, sustentados solidamente nos textos escolhidos.

Este é, sem dúvida, um livro que interessa a todos os profissionais da educação, e muito particularmente aos alunos de graduação e pós-graduação na área da Educação.

Évora, 19 de janeiro de 2024.

Marília Favinha
Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora
CIEP- Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora

Apresentação

“Os primeiros goles pareciam amargos, os seguintes mais agradáveis e os últimos absolutamente deliciosos [...]”
(Robert Fischer, 1922, p. 13).

A partir das afirmativas de Robert Fisher, autor da obra intitulada de “O cavaleiro preso na armadura: uma fábula para quem busca a trilha da verdade” e em consonância com o conhecimento que se firma necessário e urgente em tempos morosos, há nesta coletânea de textos uma preocupação em anunciar a importância da formação humana que se efetiva pelo saber advindo das matrizes filosóficas, epistêmicas e pedagógicas à luz das Teorias da Educação.

A partir da oferta da disciplina Teorias da Educação no Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, que teve como objeto de estudo a análise dos fundamentos teóricos da educação em seu sentido formativo e da educação escolar enquanto possibilidade de saber e conhecimento articulado às questões da contemporaneidade. Para tanto, a disciplina se desenvolveu a partir dos seguintes objetivos de aprendizagem: a) propiciar a inserção dos doutorandos na análise dos fundamentos teóricos da educação e na disseminação da pesquisa, abordando questões referentes à educação na contemporaneidade b) entender e refletir sobre as teorias da educação e o papel que cada escola assumiu/assume em cada momento histórico.

A respectiva disciplina foi distribuída em 60 horas/atividade, sendo ofertada no segundo semestre do ano letivo de 2023. A partir da organização didática, buscou-se desenvolver os conteúdos relacionados aos seguintes itens: 1) Gênese, historiografia das matrizes filosóficas e epistêmicas das teorias da educação; 2) O pensamento pedagógico brasileiro e a relação com a Educação escolar; 3) O papel da escola na contemporaneidade. As temáticas foram desenvolvidas a partir de leituras, estudos e fichamentos de textos, explanações teóricas e metodológicas por meio de aulas expositivas dialogadas e, apresentação pelos doutorandos de seminários referente aos pensadores e suas contribuições teóricas e pedagógicas para a educação de seu tempo histórico e, possíveis implicações na contemporaneidade.

A partir da organização dos seminários, houve a liberdade para os doutorandos desenvolver estudos e pesquisas pelos limiares de teóricos que tem se aproximado nos últimos anos em decorrência dos estudos desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Neste sentido, esta coletânea reúne ensaios e artigos dos acadêmicos de pós-graduação, pesquisadores do campo da educação e afins. A feitura da obra eleva o potencial inspirador para pensarmos bases teóricas críticas e mais humanizadoras do ensino.

Por conseguinte, esta coletânea traz discussões relevantes para o campo educativo e formativo, principalmente como possibilidade de equalização social e superação da fragilidade formativa em favor de novos horizontes teóricos consistentes e condizentes com esse novo tempo social e educacional. Ainda, por meio do movimento do pensamento desenvolvido na disciplina a partir das contribuições de diversos teóricos da educação, há a possibilidade de relacionar as respectivas práticas pedagógicas e formativas conforme o contexto social e histórico, que por meio da reflexão sobre as matrizes filosóficas e epistêmicas do pensamento pedagógico brasileiro, há caminhos para compreender a educação em sua dimensão social, científica, cultural e pedagógica do saber.

A obra divide-se em 10 (dez) capítulos que discutem sobre os teóricos da educação e suas contribuições para o campo pedagógico e formativo. O capítulo 1 *“Travessias e Pontes: encontros significativos entre a Teoria Piagetiana e a Primeira Infância nas Escolas de San Miniato - Itália”* de Julise Franciele de Carvalho Freire, Karina Jacób Monteiro e Sandra Regina Ferreira de Oliveira busca explorar a disposição e configuração dos ambientes educativos das escolas dedicadas às faixas etárias de 0 a 5 anos na cidade de San Miniato, na Itália, no sentido de verificar a proximidade pedagógica desenvolvida nesse espaço formativo e a teoria piagetiana.

Já o capítulo 2 trata sobre *“Leontiev e Davidov: vida, obra e contribuições da Teoria da Atividade para a Educação”*, de Luiz Gustavo Tiroli e Adriana Regina de Jesus Santos tem o propósito de analisar as contribuições da Teoria da Atividade de Leontiev e da Teoria da Atividade de Estudo de Davidov para a educação, sendo que ambas as bases teóricas estão fundamentadas no materialismo histórico-dialético e os respectivos desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

Em se tratando do capítulo 3, sobre *“Contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica: educação e formação humana”*, Roberson Rodrigues Lupion, Gabriel Tada Bertelli e Marta Silene Ferreira Barros apresentam uma discussão pertinente acerca das contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para o campo educacional e formativo, evidenciando a necessidade de pensar a educação para a liberdade e humanização da criança, no sentido de superar as concepções acríticas que comprometem o trabalho educativo e o desenvolvimento humano.

O capítulo 4 *“A importância de György Lukács para uma abordagem ontológica da educação brasileira: as categorias conteúdo e forma na formação humana”* de Samuel de Oliveira Rodrigues busca compreender a importância de György Lukács para uma análise da ontologia da Educação brasileira tendo como parâmetro as categorias conteúdo e forma, visto que os estudos de Lukács contribuem, de forma crítica, na compreensão dos aspectos ontológicos da educação brasileira, posto que a obra do autor engendra as categorias: singularidade, universalidade e historicidade, as quais podem fazer com que a educação brasileira seja pensada em sua historicidade, em sua essência, em sua realidade concreta a partir dos vieses de Lukács.

Por conseguinte, o capítulo 5 revela *“As contribuições do Método do Materialismo Histórico-Dialético nas pesquisas das etapas da educação infantil e do ensino médio (2018-2022)”* em que Cristiane dos Santos Farias, Edméia Maria de Lima, Edwylson de Lima Marinheiro e Eliane Cleide da Silva Czernisz buscam investigar as contribuições do método do Materialismo Histórico e Dialético (MHD) nas pesquisas das etapas da Educação Infantil e Ensino Médio, no recorte temporal de 2018 a 2022, utilizando a estratégia metodológica do Estado da Arte. O questionamento central indaga sobre as contribuições do Materialismo Histórico-Dialético para o avanço teórico/prático das pesquisas dessas etapas da Educação Básica.

O capítulo 6 *“Quando começar a filosofar? Filosofia para crianças de acordo com Matthew Lipman”* de João Paulo Rodrigues e Darcísio Natal Muraro objetiva investigar as contribuições educacionais do pragmatismo, da comunidade de investigação e da filosofia para crianças, através da perspectiva de Matthew Lipman. Ainda, busca refletir acerca da possível importância do ensino de Filosofia e do filosofar durante a infância, enquanto

desenvolvimento pleno do pensamento multidimensional, através do questionamento filosófico e da leitura de textos infantis que abordem conceitos filosóficos.

Ainda, com esse olhar filosófico, o capítulo 7 *“A filosofia de Walter Benjamin e Paulo Freire: a criança como sujeito da própria história”* de Roberta Franciele Silva, Renata Miranda, Thais Ayres da Silva e Marta Regina Furlan traz uma reflexão consistente sobre as contribuições de Benjamin e Freire para a educação da criança desde a mais tenra idade, principalmente no que tange ao reconhecimento do tempo de infância, de ser criança e ter liberdade por meio da experiência. Ambos os teóricos dedicam seus olhares e estudos para a formação humana por meio da experiência.

O capítulo 8 *“Educação: a busca do sentido na formação humana”* de Matheus Chiconato Borges e Bruno José Yashinishi reúne uma preocupação sobre a formação humana à luz do debate sobre a história da educação ao longo do processo formativo, tendo como referência as contribuições dos teóricos: Norbert Elias (1983, 1994, 2000, 2011) e Antônio Joaquim Severino (2006) em diálogo com demais autores vinculados à filosofia da educação no contexto social vigente.

Já o capítulo 9 *“A pedagogia das ausências e emergências no pensamento de Nilma Lino Gomes: reinterpretando conceitos à luz das epistemologias do Sul”* de Eloá Lamin da Gama tem o objetivo de abordar a reinterpretação conceitual da Sociologia das Ausências e Emergências realizada pela pedagoga e intelectual brasileira Nilma Lino Gomes, que propõe a Pedagogia das Ausências e Emergências para compreender a dimensão do epistemicídio na Educação, privilegiando o campo educacional como um espaço que também foi regulado pela racionalidade científico-instrumental do Norte Global. Esse termo epistemicídio foi cunhado por Boaventura de Souza Santos e trata-se da produção do conhecimento científico que se constrói de acordo com um único modelo epistemológico.

E, por fim, e não menos importante o capítulo 10 intitulado de *“Escola de Educação Familiar de Londrina: Gênero e Currículo (1965-1969)”* de Lucila Monteiro da Silva Barros e Sandra Regina Ferreira de Oliveira que busca analisar o currículo da Escola de Educação Familiar de Londrina, uma escola católica exclusivamente para mulheres, entre os anos de 1965 e 1969 a partir de um recorte de gênero. A partir da compreensão do gênero como construção social e histórica e categoria de análise histórica, este artigo

fundamenta-se em autores como Silva, Louro e Scott para compreender como as disciplinas do currículo são expressões das relações de poder existentes nas sociedades.

Por conseguinte, as discussões vislumbram por meio das teorias da educação, possibilidades mais abrangentes como forma de contrapor-se à barbárie, principalmente, no campo educacional e formativo. Diante disso, é valiosa a clareza de que o saber docente não deve ser desenvolvido em apenas da prática pedagógica, mas deve ser nutrido pelas teorias de educação como possibilidades emancipatórias do ensino para pensar e conduzir a educação à luz das concepções de sociedade, educação e indivíduo.

Diante disso, reforçamos por meio desta coletânea a presença e pertinência das teorias da educação para o campo da educação, do ensino e da pesquisa científica, haja vista que a teoria tem o papel fundamental no processo formativo consistente e condizente com as mudanças sociais, históricas, culturais e educacionais. Assim, ao nos apropriarmos de bases teóricas solidificadas e críticas da educação nos beneficiamos de variados pontos de vista para uma tomada de decisão a partir de uma complexidade maior, que é a formação humana.

Em tempo, desejamos a todos uma leitura agradável e consistente, envolvida de várias reflexões e novos conhecimentos.

Londrina, 12 de janeiro de 2024.

Adriana Regina de Jesus Santos
Marta Regina Furlan
Luiz Gustavo Tirolí

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPeDu)
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Londrina

Capítulo 1

TRAVESSIAS E PONTES: ENCONTROS SIGNIFICATIVOS ENTRE A TEORIA PIAGETIANA E A PRIMEIRA INFÂNCIA NAS ESCOLAS DE SAN MINIATO - ITÁLIA

Julise Franciele de Carvalho Freire
Karina Jacób Monteiro
Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Resumo

Em uma experiência singular, este trabalho objetivou explorar a disposição e configuração dos ambientes educativos das escolas dedicadas às faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos na cidade de San Miniato, na Itália, e verificar sua proximidade com a teoria piagetiana. Aprofundando essa exploração, a pesquisa também buscou estabelecer conexões com a teoria de Jean Piaget, que considera a criança como um agente ativo na construção do conhecimento através da interação entre o sujeito e o objeto. Como resultados, foi possível identificar que os contornos dessa experiência em San Miniato, ao serem entrelaçados com as ideias de Piaget, levaram-nos a uma percepção crucial: a escola não é uma orquestra estática, mas sim um espaço em constante metamorfose, moldado pelas interações entre as crianças e o ambiente. Portanto, a noção de que o processo educacional é uma jornada em constante progresso ressoa profundamente, iluminando a mentalidade que permeia esse espaço, em consonância com a visão de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo como um processo contínuo.

Palavras-chave: Teoria Piagetiana; Educação Infantil; Escolas de San Miniato.

Introdução

No primeiro semestre de 2023, um grupo de pesquisadores brasileiros empreendeu uma notável jornada com o propósito de explorar e estudar as escolas infantis em San Miniato¹, Itália. Esta iniciativa proporcionou uma rica oportunidade para uma imersão profunda, observações atentas, discussões reflexivas, seminários enriquecedores e um diálogo significativo com a realidade educacional vigente no Brasil.

No âmago dessa exploração, buscamos não apenas entender a dinâmica das escolas, mas também estabelecer um diálogo interligado com os princípios fundamentais da teoria de Jean Piaget (1982). A pesquisa de campo, com seu caráter qualitativo,

¹ San Miniato: é uma cidade italiana da região da Toscana, província de Pisa, com cerca de 26.353 habitantes.

concentrou-se especialmente nos "Nidos"² de Educação Infantil na Itália, onde os profissionais desempenham um papel central no desenvolvimento e formação das crianças. Essa abordagem ressoa com a visão piagetiana da criança como um construtor ativo de seu próprio conhecimento através da interação com o ambiente.

Ao longo dessa exploração, emergiram perspectivas altamente promissoras das escolas infantis de San Miniato. O cerne do estudo concentrou-se nas concepções das docentes a respeito dos direitos e do papel das crianças na Educação Infantil, uma temática que tangencia diretamente as ideias de Piaget sobre a construção do conhecimento através da exploração e interação ativa.

Os resultados dessas análises revelaram implicações democráticas significativas, assegurando a participação ativa das crianças em seus próprios processos de aprendizagem e desenvolvimento. Tais achados não apenas corroboram a teoria de Piaget sobre a construção do conhecimento pela criança, mas também oferecem perspectivas práticas inovadoras que podem potencialmente enriquecer a abordagem educacional brasileira.

San Miniato destacou-se por adotar uma abordagem única, onde as crianças são incentivadas a desenvolver sua autonomia desde os primeiros anos de vida, emergindo como agentes ativos em suas jornadas de aprendizado. Nesse contexto, a interação harmoniosa com a natureza, a valorização do brincar ao ar livre e a meticulosa organização de ambientes estéticos e laboratórios refletem o alinhamento entre a prática educacional e as noções piagetianas de aprendizado através da exploração ativa.

A postura dos educadores nesse ambiente educativo reflete a importância do diálogo, da escuta atenta e do apoio ativo, princípios intrinsecamente ligados à teoria de Piaget. O respeito pelo nome próprio das crianças e o estabelecimento de vínculos baseados em experiências significativas são práticas que espelham a construção de conhecimento através da interação proposta por Piaget.

Durante a visita, duas escolas da infância foram acompanhadas: Matro Ciliegia, em Ponte a Egola, passava por uma transição com mudanças em seus mobiliários, enquanto o Grillo, infelizmente, estava em reforma naquele momento, impedindo

² Nidos: Ninho em italiano, como é chamado nas escolas da infância de 0 a 3 anos, da cidade de San Miniato – Itália.

observações diretas. O compromisso com a inclusão foi evidenciado pela designação de um professor extra quando necessário, uma abordagem que espelha a colaboração e a adaptação enfatizadas tanto por Piaget quanto pelas práticas educacionais de San Miniato.

Essa experiência rica e esclarecedora reforçou que a escola não é uma orquestra estática, conforme expresso pela anfitriã Paula Baggio. Em vez disso, ela se apresenta como um espaço em constante evolução, um conceito que se harmoniza com a visão de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo contínuo. San Miniato ressaltou que a educação infantil não enxerga a criança como frágil ou incapaz, mas como um ser com vastas capacidades de conexão com o ambiente escolar. A intencionalidade pedagógica e a documentação constante emergiram como prioridades, evidenciando que a verdadeira educação é vivenciada e sentida a cada momento educacional.

Este estudo representa não apenas uma exploração das escolas de San Miniato, mas também um diálogo intrincado entre práticas e teorias educacionais. Ao entrelaçar a observação das escolas de San Miniato com os princípios de Jean Piaget, buscamos uma compreensão aprofundada das bases teóricas e práticas que moldam o processo educacional na primeira infância, oferecendo perspectivas significativas para um ambiente educacional enriquecedor no contexto brasileiro. A abordagem adotada pelas escolas de San Miniato, ao priorizar a autonomia infantil, o brincar e a exploração ativa, ecoa as premissas centrais da teoria de Piaget, que postula que as crianças aprendem melhor quando são incentivadas a explorar e interagir com o ambiente ao seu redor.

O encontro entre as práticas educacionais de San Miniato e a teoria de Piaget revela um casamento intrincado entre a pesquisa empírica e os fundamentos teóricos. A ênfase na participação ativa das crianças em seus processos educativos, a valorização da construção do conhecimento através da interação e a promoção da autonomia infantil são princípios que se entrelaçam harmoniosamente com a perspectiva piagetiana sobre o desenvolvimento cognitivo infantil.

A visita às escolas de San Miniato, em sua diversidade de situações e abordagens, reforça a ideia de que a educação é um processo em constante evolução, uma visão compartilhada tanto pela teoria de Piaget quanto pela prática educacional das escolas visitadas. A busca por um ambiente educativo acolhedor, desafiador e adaptado às necessidades das crianças encontra respaldo tanto na filosofia educacional de San Miniato

quanto nas ideias de Piaget sobre a importância da interação e da adaptação na aprendizagem infantil.

Neste estudo, não apenas exploramos as escolas de San Miniato e suas práticas inovadoras, mas também estabelecemos um diálogo frutífero entre essas práticas e os princípios da teoria de Piaget. Através dessa conexão, esperamos enriquecer o panorama da educação na primeira infância no Brasil, ao incorporar elementos que promovam uma abordagem educacional mais ativa, participativa e autônoma, inspirados tanto pelas práticas de San Miniato quanto pelas ideias fundamentais de Jean Piaget.

Explorando encontros enriquecedores na esfera da Educação Infantil, tivemos a honra de adquirir insights valiosos sobre a primeira infância em San Miniato, na Itália, que funcionou como uma ponte para múltiplas formas de aprendizado. Ao observarmos as práticas docentes nos Nidos, era palpável a presença de um carinho genuíno em relação às crianças, um fator que faz toda a diferença. Essa abordagem inovadora está intrinsecamente ligada a uma constante atmosfera de acolhimento.

Na verdade, os elementos que permeiam as escolas em San Miniato ecoam as palavras de Gianni Rodani, que iniciou essa jornada afirmando: "Você pode ver o mundo ao nível dos olhos, mas também do topo de uma nuvem." Essa citação reflete a ideia de que nossa perspectiva molda nossa compreensão do mundo e, por consequência, influencia a forma como proporcionamos a Educação na Primeira Infância.

Aprofundando nossa busca por conhecimento, exploramos duas perspectivas distintas: a visão ao nível dos olhos e a visão do topo de uma nuvem. Ambas oferecem formas únicas de observar o mundo ao nosso redor. A perspectiva ao nível dos olhos nos permite capturar detalhes e nuances do ambiente imediato, estabelecendo uma conexão direta com o mundo físico. Por outro lado, a visão do topo de uma nuvem nos brinda com uma compreensão mais abrangente e global. Ela nos permite identificar padrões, relações e a vastidão do espaço, aspectos que muitas vezes escapam à visão do nível dos olhos.

Essa dualidade de perspectivas também se reflete na abordagem educacional oferecida às crianças. Assim como almejamos proporcionar aos pequenos a visão ao nível dos olhos para uma compreensão íntima, é igualmente relevante conduzi-los a enxergar do topo de uma nuvem. Essa abordagem ampliada fomenta a observação, conexão, diversificação e a capacidade de relacionar informações de maneira competente.

Além disso, a metáfora da visão a partir de uma nuvem pode abranger a esfera imaginativa e criativa, transcendendo os limites físicos da observação cotidiana.

Em suma, a aprendizagem que testemunhamos para as crianças em San Miniato nos incentivou a adotar uma abordagem multifacetada, permitindo-nos observar tanto os detalhes íntimos quanto as conexões abrangentes, de maneira a enriquecer o processo educacional na primeira infância.

Experiências com oportunidades nos Nidos de San Miniato- Itália

A importância de conceber as condições que fornecemos para as experiências das crianças como o ponto de partida mais cativante para o seu desenvolvimento já vem sido citada por vários estudiosos da área. Em San Miniato as escolas de Educação Infantil não são diferentes. Os professores fazem uma reflexão contínua que ocorre dentro de um contexto de oportunidades estruturadas que sustentam o protagonismo ativo e construtivo das crianças em seus processos de desenvolvimento de relações, conhecimento e aprendizado.

As crianças que compõem o universo da Educação Infantil, abarcando a faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, instigam em nós a reflexão e a recriação dessa etapa fundamental da educação. Isso vai além de uma simples transformação na prática pedagógica, abrangendo esferas sociais, culturais, ambientais, tecnológicas, éticas e políticas. Desde os bebês até as crianças de tenra idade, passando pelas pequenas, desponta uma curiosidade inata pelo mundo que as circunda. Elas engendram múltiplas teorias para decifrar o que as rodeia, revelando uma ânsia por uma compreensão integral do universo que as cerca. Nesse contexto, emerge a necessidade de reconfigurar não somente as concepções de educadores, gestores, pedagogos e comunidade, mas também de reinventar a própria instituição da infância. Valorizar e potencializar essa curiosidade inquisitiva, respondendo aos incessantes "porquês", é um imperativo que exige uma reestruturação profunda e um novo olhar sobre essa fase crucial da formação educacional.

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediadas pelas orientações, materiais, espaços e tempo que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados que ela tem acesso (Brasil, 2010, p. 7).

Assim, o vínculo entre ensino e aprendizagem no campo das ciências na Educação Infantil se transforma, afastando-se da mera transmissão de conteúdos preparatórios para o Ensino Fundamental. Em vez disso, assume o compromisso de instilar uma cultura científica, na qual as crianças se tornem autênticas pesquisadoras, capacitadas a expressar suas teorias e hipóteses. Nessa jornada, um professor se erige como um aliado, apoiando suas inquiuições e nutrindo a busca por pesquisa e descoberta. Para nós não há oposição e sim complementaridade entre modos de brincar e aprender, Malaguzzi (2016, p. 63) afirma, “[...] o espírito da brincadeira também pode permear a formação e a construção do pensamento”.

Sabemos que este tipo de abordagem ressoa fortemente com as ideias da teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento infantil. Piaget (2007), acreditava que as crianças são ativas construtoras do conhecimento e que interagem com o mundo ao seu redor para assimilar e acomodar novas informações. Ele enfatizou a importância das interações sociais e das experiências concretas no processo de aprendizado das crianças.

O que pode, inicialmente, parecer um afastamento do protagonismo dos adultos nos holofotes das ações educacionais é, na verdade, a premissa para realizar um planejamento mais intrincado e sofisticado, deste modo, um ambiente que desafie o pensamento da criança e promova a resolução de problemas, são possibilidades do desenvolvimento da inteligência, portanto, as escolas de San Mineato se correlacionam com os pensamentos de Piaget (2007), onde a criança torna-se o protagonista do seu próprio aprender.

Com frequência, denominamos essa abordagem de "indireta", já que, devido à sua característica de estar delicadamente ligada à atividade das crianças, ela é capaz de enriquecer e contribuir positivamente para a experiência. Isto ocorre em San Miniato, pois, um aspecto central dentro dessa perspectiva está na seleção dos materiais a serem

propostos, alinhando-se à visão piagetiana de que as crianças aprendem melhor quando podem interagir ativamente com materiais concretos.

No caso dos materiais nos *Nidos* em San Miniato, a ideia é disponibilizar aqueles que não restringem a possibilidade de uso a uma única função específica, mas que permitem interpretações variadas com base em suas potencialidades durante o uso. Esses materiais, sem dúvida, representam uma característica adicional de qualidade e um recurso a mais para as crianças, o que ecoa a ênfase de Piaget na importância do ambiente enriquecedor para o desenvolvimento infantil.

Segundo Fortunati (2021, p. 203), a escolha dos materiais deve proporcionar possibilidades:

Disponibilizar materiais que não apresentem a possibilidade de um único e específico uso, mas que se prestam a interpretações em função de suas potencialidades ao mesmo tempo em que são utilizados. Eles representam, sem dúvida, uma qualidade e um recurso adicional para as crianças.

Os materiais não estruturados - ocasionalmente identificados como naturais, simples ou resultantes de uma reciclagem inteligente - certamente constituem um recurso com o qual se pode incentivar o protagonismo, tanto daqueles que os selecionam quanto daqueles que os utilizam, e até mesmo daqueles que se dispõem a coletá-los. Isso se alinha à visão de Piaget de que a criança é ativa na construção de seu próprio conhecimento e que aprender envolve explorar e interagir com o ambiente.

Essa abordagem também se conecta com os estágios de desenvolvimento propostos por Jean Piaget. Em sua teoria construtivista, Piaget (2007) delineou quatro estágios principais de desenvolvimento cognitivo: o sensório motor, o pré-operacional, o operacional concreto e o operacional formal. Cada estágio traz consigo características distintas em relação à forma como as crianças pensam, resolvem problemas e interagem com o mundo ao seu redor, cabe ressaltar que esses estágios não são rígidos, nem predeterminados, mas, se desenvolvem à medida que o sujeito ativo interage com o meio.

A ênfase na importância das experiências ativas e na interação com o ambiente ressoa com a visão de Piaget (2007) sobre como as crianças constroem conhecimento. Ele enfatizou que as crianças precisam explorar, experimentar e interagir para desenvolver uma compreensão sólida do mundo. A abordagem de disponibilizar materiais não

estruturados, que permitem diferentes interpretações e usos, se alinha com a crença de Piaget de que as crianças aprendem ao manipular objetos e testar suas hipóteses.

Além disso, o conceito de "indireção" na abordagem educacional também tem paralelos com as ideias de Piaget. Ele destacou a importância de o adulto atuar como um facilitador, em vez de um transmissor direto de conhecimento. Isso permite que as crianças construam seu próprio entendimento por meio de suas interações e explorações, algo que a abordagem "indireta" busca promover.

Na realidade os Nidos trazem a concepção de oportunidades organizadas e a promoção do protagonismo ativo das crianças no desenvolvimento, juntamente com a valorização de materiais e interações não estruturadas, encontram um terreno comum com as perspectivas da teoria de Jean Piaget, pois ambos destacam a importância de criar um ambiente propício para a exploração, a interação e a construção ativa do conhecimento pelas crianças, algo que Piaget considerava fundamental para o desenvolvimento cognitivo saudável.

Explorando as potencialidades dos materiais não estruturados: uma perspectiva à luz da Teoria de Piaget

A abordagem educacional adotada pelas escolas de San Miniato, embasada na valorização das experiências vivenciadas pelas crianças, encontra um ponto de convergência com a teoria piagetiana sobre o desenvolvimento infantil. A premissa de que as crianças aprendem melhor quando estão ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem encontra eco nas práticas implementadas nas escolas, onde a organização atenta do ambiente e a seleção criteriosa dos materiais desempenham papéis cruciais, para Piaget (2003, p. 379), “[...] a experiência física supõe essencialmente a intervenção de ações, porque o sujeito não pode conhecer os objetos a não ser agindo sobre eles. [...]”.

A teoria de Jean Piaget salienta que o conhecimento é construído pelas crianças à medida que elas interagem com seu ambiente e assimilam novas informações. Nesse sentido, a ênfase nas interações individuais e em grupo, fomentada nas escolas de San Miniato, encontra paralelos na importância que Piaget atribuiu às interações sociais e à exploração ativa. A ideia de que o educador atua como um facilitador, proporcionando um

ambiente rico e desafiador para as crianças, também reflete a visão piagetiana de que o aprendizado ocorre melhor quando as crianças estão engajadas em resolver problemas e explorar o mundo ao seu redor.

A escolha de materiais não estruturados, como os naturais e reciclados mencionados, alinha-se com a perspectiva piagetiana de que as crianças aprendem ao manipular objetos e experimentar suas propriedades. A transformação de materiais inicialmente considerados resíduos em recursos valiosos espelha a ideia de Piaget de que a criança constrói seu próprio conhecimento através da assimilação e acomodação de informações, refutando a ideia do inatismo, pois para o autor [...] as estruturas não estão pré-formadas dentro do sujeito, mas constroem-se à medida das necessidades e das situações (Piaget, 1975, p. 387).

Jean Piaget, renomado psicólogo suíço do século XX, dedicou grande parte de sua obra ao estudo do desenvolvimento cognitivo e à construção do conhecimento. Seu trabalho “Epistemologia Genética” (2007), apresenta sua teoria sobre como as crianças constroem o conhecimento. Piaget argumenta que o processo de construção do conhecimento ocorre por meio da assimilação e acomodação. A assimilação envolve a incorporação de novas informações ou experiências a estruturas cognitivas existentes, enquanto a acomodação refere-se à adaptação dessas estruturas para acomodar novas informações que não podem ser simplesmente assimiladas. Essa interação entre assimilação e acomodação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, a construção do conhecimento é um processo ativo, na qual o sujeito (criança) constroem estruturas mentais por meio da assimilação e acomodação, passando por estágios de desenvolvimento cognitivos. Para que a construção do conhecimento aconteça, a interação da criança com o meio é de extrema importância, deste modo, compreende-se que o sujeito nesta teoria é ativo e participante de sua própria construção.

A abordagem das escolas de San Miniato, ao permitir que as crianças liderem e direcionem suas próprias atividades, promove o desenvolvimento do pensamento projetual e do raciocínio lógico, conceitos centrais na teoria de Piaget. Ao priorizar a autonomia e a descoberta, as escolas de San Miniato seguem a mesma linha de Piaget, que acreditava

que as crianças se tornam mais proficientes em resolver problemas quando têm a oportunidade de explorar e experimentar.

Em seu livro “A Construção do Real na Criança” (1937), Piaget argumenta que as crianças não são meras receptoras passivas de informações, mas sim agentes ativos que elaboram seu entendimento do mundo. Piaget (1937), enfatizou a importância do conflito cognitivo, ou seja, situações em que as crianças encontram discrepâncias entre seus esquemas existentes e novas informações. Esses conflitos estimulam o processo de acomodação, levando a uma reestruturação dos esquemas cognitivos para acomodar as novas informações, o que é essencial para o desenvolvimento cognitivo e se dá mediante as novas interações vivenciadas entre o sujeito e o objeto de uma forma dinâmica.

Em suma, a abordagem das escolas de San Miniato e a teoria piagetiana convergem em diversos aspectos, destacando a importância do protagonismo infantil, da interação com o ambiente e dos materiais não estruturados na promoção de um desenvolvimento cognitivo saudável. Ambas reconhecem a criança como um agente ativo em seu próprio aprendizado e enfatizam a importância de proporcionar um ambiente estimulante e desafiador para seu crescimento intelectual e emocional.

Criatividade e a Teoria Piagetiana nas escolas de San Miniato

As abordagens inovadoras adotadas pelas escolas de San Miniato, centradas no uso de materiais não estruturados para promover a criatividade infantil, ecoam os princípios da teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo. Ao permitir que as crianças construam novas arquiteturas e objetos, transformando o familiar em algo inédito, as escolas de San Miniato estão alinhadas com a perspectiva de Piaget sobre como as crianças assimilam e acomodam informações para criar um entendimento significativo do mundo por meio dos jogos (Piaget, 1945).

A noção de que as crianças se tornam "observadoras atentas de seu processo criativo" nas escolas de San Miniato ressoa com a ideia piagetiana de que o conhecimento é construído através da exploração ativa e da interação com o ambiente. A ênfase na livre exploração e reinvenção dos materiais não estruturados oferece às crianças a

oportunidade de desenvolverem seus próprios percursos de conhecimento, refletindo a crença de Piaget de que as crianças constroem seu conhecimento por meio da ação.

A diferença entre a abordagem das escolas de San Miniato e os brinquedos estruturados oferecidos pelo mercado está intrinsecamente ligada à distinção entre ações previsíveis e padronizadas versus a exploração criativa e não determinista. Essa diferença ressoa com a perspectiva de Piaget de que o aprendizado autêntico ocorre quando as crianças interagem ativamente com seu ambiente, investigando, experimentando e resolvendo problemas. Assim, em conformidade com Kesselring (2008, p. 62) “[...] desenvolvimento e crescimento mental se devem à atividade do sujeito que se defronta com o seu meio [...]”.

O enriquecimento do ambiente com materiais não estruturados, devidamente organizados e classificados esteticamente, reflete a importância que Piaget atribuiu ao ambiente na formação do conhecimento infantil. Piaget acreditava que o ambiente desafiador e estimulante é crucial para promover a interação e a assimilação das informações pelas crianças.

De acordo com Piaget (1968), o desenvolvimento da criatividade não é um ato isolado, mas sim uma expressão progressiva da inteligência que se desenvolve através de estágios de equilíbrio cognitiva. A criatividade, portanto, é resultante da interação do sujeito ativo com o meio, não se limitando a criação de algo novo, mas, também reorganizar, combinar ou modificar elementos existentes de maneiras inovadoras. Portanto, para Piaget (1968), o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da criatividade, uma vez que a capacidade de pensar de maneira abstrata e de criar soluções originais emerge à medida que o indivíduo progride através dos estágios de desenvolvimento sendo estes: estágios sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal.

A abordagem criativa do uso de materiais não estruturados, que não prescrevem um uso único e "correto", está intrinsecamente alinhada à crença de Piaget de que as crianças aprendem ao explorar, manipular e experimentar o mundo físico ao seu redor. A ênfase na observação das características dos materiais – consistência, peso, forma, cor, cheiro, som, sabor – e na experimentação de combinações e variáveis se assemelha ao

processo de assimilação e acomodação de Piaget, onde a criança ajusta suas concepções pré-existentes para incorporar novas informações.

A valorização das interações entre crianças, os pares e com os adultos, mediadas pelos materiais não estruturados, reflete a importância de Piaget na interação social como parte integrante do desenvolvimento cognitivo. O estímulo à comunicação de hipóteses e pesquisas das crianças está alinhado com a visão de Piaget de que as interações sociais ajudam as crianças a construir uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor.

Em suma, as escolas de San Miniato demonstram um alinhamento notável com os princípios da teoria piagetiana. Ambas as abordagens destacam a importância da exploração ativa, do ambiente desafiador e da interação social no processo de desenvolvimento cognitivo das crianças. A ênfase em permitir que as crianças sejam os agentes ativos em seu próprio aprendizado e a promoção de um ambiente que estimula a criatividade encontram eco nos conceitos fundamentais da teoria de Jean Piaget.

O brincar como centro do desenvolvimento infantil: explorando o mundo à maneira de Piaget e dos Nidos de San Miniato-Itália

As Escolas de San Miniato valorizam profundamente o brincar como uma atividade intrinsecamente prazerosa, dissociada de objetivos concretos, e reconhecem que essa abordagem lúdica desempenha um papel crucial no desenvolvimento individual e na formação da personalidade. Essa perspectiva encontra eco na teoria de Piaget, que destacou o jogo como um componente central no crescimento cognitivo e social das crianças.

Conforme delineado nas obras de Piaget, como "A Construção do Real na Criança" (1937) e "Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental" (1972), os jogos são possibilidades de criar situações desafiadoras que buscam um ambiente propício para que as crianças interajam com o mundo ao seu redor. Através dessas interações, as crianças se deparam com desequilíbrios cognitivos, nos quais suas estruturas mentais existentes não são suficientes para explicar ou resolver as novas situações apresentadas pelos jogos. Esse desequilíbrio impulsiona os processos de adaptação convencionais, levando a criança

a reequilibrar suas estruturas cognitivas por meio da assimilação de informações ao esquema mental existente ou da adaptação para criar esquemas que melhor se ajustem às novas situações.

O jogo, conforme definido pelas Escolas de San Miniato, é uma atividade desvinculada de metas específicas, direcionada pelo desejo de explorar e expandir o próprio engajamento lúdico. Essa definição alinha-se com as visões de Piaget, que também enxergava o jogo como uma ação autônoma que contribui para o desenvolvimento integral da criança. Tanto nas Escolas de San Miniato quanto na teoria de Piaget, o jogo é considerado uma maneira vital de explorar papéis, regras e relacionamentos, promovendo habilidades sociais e de negociação, não se limitando ao jogar por jogar, mas, ao contrário, o jogar com a intencionalidade de criação.

De maneira notável, as Escolas de San Miniato enfatizam que o jogo simbólico, caracterizado por representar e recriar situações de cuidado desempenha um papel especial no crescimento das crianças. Durante o jogo simbólico, as crianças reproduzem comportamentos de cuidado que experimentam em suas interações diárias com adultos, direcionando essas ações para objetos inanimados ou outros participantes. Isso ressoa com a teoria de Piaget (1945), que destacou a importância do jogo de faz de conta na construção do entendimento das crianças sobre o mundo ao seu redor.

O autor Fortunati (2021, p. 220), relata:

O faz de conta, portanto, sugere e ativa caminhos de vivências individuais ou compartilhadas entre várias crianças, e torna cada uma delas protagonistas da evolução do próprio jogo. O prazer de explorar, transforma-se e transformar as coisas, criando situações de cuidado dentro de uma trama lúdica, envolve as crianças em um jogo que é diferente a cada momento, mas ao mesmo tempo, fruto de experiências passadas.

A abordagem das Escolas Italianas de Primeira Infância, também encorajam o uso de materiais potencialmente desafiadores, como tesouras, ferramentas e objetos do cotidiano, dentro de ambientes seguros e orientados pelos adultos. Essa abordagem ecoa a crença de Piaget de que as crianças devem ser expostas a desafios cognitivos e práticos adequados ao seu estágio de desenvolvimento, incentivando-as a explorar e a superar dificuldades.

O valor da criatividade no brincar é amplamente promovido tanto pelas Escolas de San Miniato quanto pelas teorias de Piaget (1945). A criação de ambientes ricos e abertos, onde as crianças possam explorar uma variedade de materiais de maneira não prescritiva, favorece a formação de enredos complexos e a expressão criativa. Essa ênfase na exploração criativa e na adaptação a novas situações se alinha à visão de Piaget sobre o jogo como um espaço onde as crianças podem desenvolver suas habilidades e se preparar para desafios do mundo real.

Tanto os *Nidos* o quanto Piaget reconhecem a importância de facilitar interações entre crianças de diferentes idades, pois isso promove a aprendizagem mútua e o crescimento social. A interação e a colaboração entre os participantes são vistas como meios de enriquecer as experiências e as habilidades individuais, o que coincide com a crença de Piaget na importância do intercâmbio social para o desenvolvimento cognitivo.

Em suma, tanto as Escolas de San Miniato destacam a importância do brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, conectando suas ideias sobre o jogo com a teoria de Piaget. Ambas as abordagens enfatizam a natureza intrinsecamente valiosa do jogo, seu papel na construção da personalidade e a promoção de habilidades sociais, cognitivas e criativas.

A ênfase na importância dos jogos reside na natureza intrinsecamente ativa e participativa da criança ao engajar-se nos jogos. Tal engajamento oferece um ambiente que transcende a mera transmissão de informações, permitindo que a criança explore, experimente e, crucialmente, aprenda a partir de suas próprias ações. Jogos, como o testado Piaget (1945), também proporcionou um espaço seguro para a criança experimentar diferentes abordagens e consequências sem os riscos inerentes ao mundo real, contribuindo assim para o desenvolvimento da autonomia e da tomada de decisões fundamentadas.

Portanto, em conformidade com Macedo (2007, p. 9) nos levam a reflexão que “[...] a importância da dimensão lúdica nos processos de aprendizagem escolar como uma das condições para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes e, quem sabe, para uma recuperação do sentido original da escola”. Além disso, a abordagem das Escolas de San Miniato e a teoria de Piaget concordam que o jogo simbólico é uma ferramenta vital para as crianças explorarem diferentes papéis e situações. Essa exploração não apenas

reflete a compreensão das crianças sobre o mundo ao seu redor, mas também lhes permite experimentar, negociar e recriar as dinâmicas sociais que observam. Assim como nas Escolas de San Miniato, Piaget também enfatizou que o jogo simbólico é uma maneira pela qual as crianças processam e internalizam as complexidades do mundo adulto.

A incorporação de materiais desafiadores e situações que requerem coordenação e resolução de problemas, como as tesouras nas Escolas de San Miniato, está alinhada com a perspectiva de Piaget (1945) sobre como o jogo ajuda as crianças a desenvolverem habilidades cognitivas, como a resolução de problemas e a manipulação de objetos. Assim, o “jogo de regras é o produto da vida coletiva, e esse produto engendra essa nova realidade que é a regra (...)” (Saltini; Cavenaghi, 2014, p. 329). Essa abordagem equilibrada de oferecer desafios seguros estimula o desenvolvimento gradual das crianças, permitindo-lhes enfrentar obstáculos enquanto mantêm o interesse e o engajamento.

Segundo Fortunati (2021, p. 225):

O espanto e a curiosidade – mas também a dificuldade que essas experiências trazem à tona – são tão fortes, que podem levar as crianças a se concentrar em seu próprio fazer perdendo de vista os outros, mas – e esta é a responsabilidade do educador – elas podem se tornar também um poderoso impulso para a ajuda, a imitação, a troca e a cooperação.

O incentivo à criatividade durante o brincar, promovido tanto nas Escolas de San Miniato quanto nas teorias de Piaget, destaca a importância de permitir que as crianças explorem materiais e situações de maneira não estruturada. Essa exploração criativa não apenas estimula a imaginação das crianças, mas também as prepara para adaptar-se a cenários novos e imprevisíveis, algo que Piaget considerou fundamental para a construção do pensamento flexível e abstrato.

Em termos de interação social, tanto as Escolas de San Miniato quanto a teoria de Piaget reconhecem que o jogo oferece oportunidades ricas para a colaboração entre crianças de diferentes idades. Essa interação amplia os horizontes das crianças, permitindo-lhes aprender com os outros e compartilhar suas próprias perspectivas. Para Piaget, o jogo em grupo não apenas ajuda as crianças a desenvolverem habilidades sociais, mas também lhes oferece um espaço para experimentar e internalizar normas sociais e regras de convivência.

Assim é que em muitas situações, especialmente quando se estabelece desafios, as crianças mostram-nos que sabem como caminhar rumo ao entendimento. Uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber em si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam auxiliadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem (Malaguzzi, 1999, p. 76).

O protagonismo das crianças e as abordagens de ensino que promovem esse aspecto na Educação Infantil estão associados à visão da criança como um ser que explora o mundo, que se sente integrante do ambiente desde o momento do seu nascimento. A criança é caracterizada pela curiosidade, pelo desejo intrínseco de vivenciar experiências e pela capacidade de comunicação desde os primeiros momentos da vida. Ela possui a habilidade de construir representações simbólicas, afetivas, cognitivas, sociais e pessoais, o que a permite reagir de maneira competente, empregando estratégias de aprendizagem e estabelecendo relações de forma habilidosa.

Em última análise, as Escolas de San Miniato e a teoria de Piaget convergem em suas visões sobre o valor intrínseco do brincar e seu papel no desenvolvimento infantil. Ambas enfatizam a importância do jogo para o crescimento cognitivo, social e emocional das crianças, bem como sua capacidade de preparar as crianças para enfrentar desafios futuros. Ao conectar essas abordagens, podemos compreender melhor como o brincar é uma parte essencial da jornada de aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Considerações finais

Ao refletirmos as experiências nos Nidos de San Miniato, na Itália, e conectar com as discussões abordadas pela teoria de Piaget, emerge uma clara correlação entre os princípios pedagógicos adotados e os fundamentos teóricos. As escolas em San Miniato colocam em prática as ideias expostas na teoria piagetiana, mesmo sem fazer menção ao teórico, podemos perceber que a construção ativa do conhecimento, a autonomia e a interação social são pedras angulares do desenvolvimento infantil.

A abordagem adotada pelas escolas em San Miniato enfatiza a criação de condições propícias para as experiências das crianças, alinhando-se com a ênfase de Piaget (2007) na importância de um ambiente desafiador e estimulante. Tanto as

instituições educacionais quanto a teoria de Piaget reconhecem o valor intrínseco do jogo e da brincadeira no desenvolvimento infantil, enfatizando a importância do jogo simbólico e do brincar como uma atividade prazerosa que possibilita o desenvolvimento da autonomia.

A valorização da colaboração entre crianças de diferentes idades e a ênfase na construção de ambientes inclusivos também ecoam as ideias de Piaget sobre a importância das interações sociais e as relações em pares para o desenvolvimento e a aprendizagem. A abordagem inclusiva e acolhedora das escolas em San Miniato, juntamente com a participação da família e da comunidade, contribuem com os apontamentos de Piaget apontando que as relações que se estabelecem dentro de um contexto social são fundamentais para a construção do conhecimento e a construção de conceitos mais elaborados no contexto social (Freire, 2017).

Percebemos que as escolas de San Miniato e a teoria de Piaget enfatizam a importância de uma abordagem holística na educação infantil. As abordagens educacionais e a teoria de Piaget se complementam e reforçam mutuamente, oferecendo um ambiente propício para o desenvolvimento integral das crianças. Através da valorização do protagonismo infantil, do jogo, da exploração criativa e das interações significativas, esses contextos contribuem para a compreensão do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Essa conexão profunda entre as práticas educacionais de San Miniato e a teoria de Piaget ressalta a importância de considerar cuidadosamente os princípios teóricos ao projetar ambientes educacionais que promovam o desenvolvimento saudável das crianças. As escolas em San Miniato demonstram que a implementação bem-sucedida de abordagens educacionais alinhadas com teorias sólidas pode resultar em experiências enriquecedoras e significativas no desenvolvimento integral das crianças da primeira infância.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

FORTUNATI, Aldo. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças:** protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo possível. La Bottega Di Geppeto. Centro Internazionale Di Ricerca e Documentazione Sull'Infanzia Gloria Tognelli. San Miniato, Itália. Edizioni ETS, 2016.

FORTUNATI, Aldo. **Confiança, oportunidade, tempo: olhar, imaginar contruir o futuro com os olhos das crianças.** La Bottega Di Geppeto. Centro Internazionale Di Ricerca e Documentazione Sull'Infanzia Gloria Tognelli. San Miniato, Itália. Editoa Buqui, 2021.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. // EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KESSELRING, Thomas. **Jean Piaget.** Trad. Antônio Estevão Allgayer e Fernando Becker. 3. ed. Caxias do Sul: Educs, 2008.

MACEDO, L. de. **Ensaio construtivistas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MALAGUZZI, L. Histórias, idéias e filosofia básica. // EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALAGUZZI, Loris. Parceiro, promotor do crescimento e guia. Os papéis dos professores de Reggio em ação. // EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2016. p. 160-174.

MALAGUZZI, Loris. Entrevista a Lella Gandini. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. (Org.) **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Penso, 2016, p. 57-98.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho; imagem e representação. São Paulo: Editora LTC, 1945.

Piaget, J. **A epistemologia genética.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 1968.

PIAGET, J. **A epistemologia genética.** Trad. Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, J. **Nascimento da inteligência na criança.** Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

SALTINI, C. J. P.; CAVENAGHI, D. B. **Relação entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

Capítulo 2

LEONTIEV E DAVIDOV: VIDA, OBRA E CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE PARA A EDUCAÇÃO

Luiz Gustavo Tirol
Adriana Regina de Jesus Santos

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da Teoria da Atividade de Leontiev e da Teoria da Atividade de Estudo de Davidov para a Educação, ambas fundamentadas no materialismo histórico-dialético e desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Utilizando uma abordagem crítico-dialética e a pesquisa bibliográfica com tratamento qualitativo dos dados, este trabalho explora inicialmente os fundamentos da Teoria da Atividade de Leontiev e, em seguida, examina aspectos da Teoria da Atividade de Estudo de Davidov, tendo como premissa a vida, obra e principais contribuições dos autores para o campo educacional. Os principais resultados destacam que as teorias de Leontiev e Davidov contribuem para reconhecer que a escola é espaço propício para o desenvolvimento do conhecimento teórico-científico, que o processo de apropriação das objetivações não ocorre de maneira espontânea ou natural, mas ativamente por meio da atividade e que o professor precisa elaborar seu planejamento e sua prática docente considerando as etapas da atividade de ensino para colocar seus alunos em atividade de estudo com vistas à sua formação omnilateral.

Palavras-chave: Teoria da atividade. Teorias da educação. Leontiev. Davidov.

Introdução

O campo educacional é um terreno marcado por tensões e visões de mundo. Teorias da educação se entrecruzam nesse espaço e buscam apresentar respostas para perguntas que, muitas vezes, por causa das limitações impostas pela realidade material, são ignoradas no contexto escolar, tais como: de que modo o sujeito aprende? Como ensinar esse sujeito? Porque se deve, o que se deve e a quem se deve ensinar? A qual projeto político-ideológico determinado processo de ensino-aprendizagem está filiado?

Além dessas, outras questões são fundamentais serem suscitadas e discutidas, pois o professor precisa ter evidenciado esses elementos em sua consciência para direcionar seu trabalho de modo intencional em sintonia ao projeto ao qual está comprometido, rompendo com a alienação que se ancora na dicotomia teoria e prática.

Dentre as perspectivas que visam oferecer respostas às questões centrais do processo educativo, destacam-se as de abordagem crítico-dialética, fundadas no materialismo histórico-dialético como método de apreensão da realidade. Entre essas, têm-se os estudos desenvolvidos pelo grupo soviético liderado por Vigotski, a Teoria Histórico-Cultural, que busca compreender o processo de formação da consciência humana a partir de mediações que são engendradas historicamente pelo conjunto dos homens e apropriadas pelo sujeito por meio de processos sociais.

Alicerçada nesses pressupostos, Leontiev, que compôs o grupo de investigadores, busca formular uma teoria que visa entender como ocorre o processo de apropriação, para tanto, desenvolve a Teoria da Atividade, compreendida como uma mobilização do sujeito em face de uma necessidade (biológica ou social) em direção a um objeto capaz de satisfazê-la. E, dentre as atividades do ser humano, Davidov debruça-se sobre aquela que considera ser a atividade principal do sujeito durante o período escolar, a atividade de estudo.

Assim, questiona-se: quais as principais contribuições da Teoria da Atividade de Leontiev, e de um de seus desdobramentos, a Teoria da Atividade de Estudo de Davidov, para pensar a educação? O objetivo deste capítulo consiste em discorrer sobre as contribuições da Teoria da Atividade de Leontiev e da Teoria da Atividade de Estudo de Davidov para a Educação, ambas como desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, alicerçadas nos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com tratamento qualitativo dos dados e de abordagem crítico-dialética.

Para tanto, inicialmente, apresenta-se algumas considerações sobre a vida e a obra de Leontiev, bem como os principais fundamentos da sua Teoria da Atividade para o processo educacional. Na sequência, no mesmo sentido, busca-se discorrer sobre alguns pontos importantes da vida e obra de Davidov e sobre a Teoria da Atividade de Estudo, ressaltando implicações das mencionadas teorias para a educação.

Vida e obra de Leontiev

Alexei Nikolaevich Leontiev nasceu em 1903, na capital Moscou e faleceu em 1979, na mesma cidade, vivenciando os grandes fatos históricos que marcaram o século XX

(Duarte, 2002). Em 1924, conclui seus estudos universitários no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estatal de Moscou. Leontiev, ainda com vinte e um anos de idade, integra à equipe de Lev Semionovitch Vigotski e Alexander Romanovich Luria, formando, assim, a denominada troika soviética, marcada pelo esforço comum dos integrantes em desenvolver uma psicologia de base materialista.

O método que fundamenta essa teoria da aprendizagem é o materialismo histórico-dialético desenvolvido por Marx e Engels. Em síntese, dialético significa que a apreensão da realidade parte do pressuposto de que as coisas não são estáticas, ao contrário, por serem substancialmente contraditórias, estão em constante movimento, ou seja, toda realidade histórica gera contradições internas que levam a sua superação, constituindo uma unidade dos contrários (Cheptulin, 2004). É histórico por considerar que as coisas não são postas por acaso, mas são fruto de relações sociais e do trabalho humano que se determinam, constroem e reconstroem em uma perspectiva histórica (Pires, 1997).

Por conseguinte, entende-se que, ao contrário dos idealistas que defendem que são as ideias e a consciência que determinam o real, o método marxiano é materialista por apreender a realidade a partir da estrutura econômica, sendo esta a responsável por determinar a superestrutura das ideias, porém, tal determinação não ocorre de forma mecânica ou vulgar (Engels, 1978), como se fosse uma relação de causa e efeito, haja vista que essa relação é dialética. Assim, o método marxiano consiste em reconstruir o real por meio do pensamento crítico do próprio real, ou seja, o concreto pensado.

Assim, partindo do pressuposto de que é “o modo de produção da vida material quem condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual”, e de que “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é seu ser social que determina a sua consciência” (MARX, 1987, p. 30), os psicólogos soviéticos investigaram o processo de formação da consciência humana, analisando a relação existente entre o ser humano e a natureza.

Nesse ponto, sustentam que o ser humano, que é parte constitutiva da natureza, reconhecendo-se como tal, interfere nela para satisfazer as suas necessidades. Logo, o homem é concebido como um ser que transforma a natureza para atender às suas necessidades, mas não só isso, pois, dialeticamente, ao transformar a natureza por meio

do trabalho, transforma a si mesmo. Nas palavras de Leontiev (1983, p. 66) é em sua atividade que o humano transforma o objeto e é transformado por ele. “A partir desse ponto de vista, a atividade atua como um processo no qual ocorrem processos de troca mútua entre os polos ‘sujeito-objeto’. Na produção, a personalidade é objetivada; na necessidade, a coisa é subjetivada, como asseverou Marx.”

Aos 28 anos de idade, Leontiev, assim como Luria e Vigotski, é convidado a trabalhar na Universidade de Kharkov, localizada na então República Socialista Soviética da Ucrânia. Após aceitar o convite, muda-se para a cidade, liderando um grupo de investigadores (Tunes; Prestes, 2009). O interesse pela atividade humana surge a partir de 1934, pois até então suas pesquisas estavam relacionadas aos processos psíquicos, atenção voluntária e memória.

Em 1943, aos 40 anos de idade, assumiu o Laboratório de Psicologia Infantil no Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, em Moscou. A partir de 1947 torna-se chefe da Cátedra de Psicologia da Faculdade de Filosofia e, desde 1966, decano e chefe da Cátedra de Psicologia Geral da Faculdade de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou.

A psicologia torna-se relevante na URSS somente a partir de 1960, momento em que as obras começam a ser traduzidas e ter alcance internacional. Como pontua Duarte (2002), dentre várias, duas obras merecem destaque para as reflexões sobre a teoria da atividade, os livros ‘Atividade, consciência e personalidade’ (1974), em que o autor apresenta uma discussão sobre essas três categorias, edificando, propriamente, a denominada Teoria da Atividade; e ‘O desenvolvimento do psiquismo’ (1978), no qual sustenta que é a atividade humana, determinada histórica e socialmente, que estrutura o psiquismo humano.

Teoria da Atividade em Leontiev

A Teoria da Atividade é um desdobramento dos estudos desenvolvidos no âmbito da psicologia soviética liderada por Vigotski, portanto, está vinculada aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, fruto do empenho dos teóricos em estudar a relação entre Psicologia e Educação, tendo como premissa o repertório teórico do marxismo. Após a

morte precoce de seu mestre, Leontiev (1983) continuou as suas investigações e desenvolveu a denominada Teoria da Atividade, termo este que decorre da categoria marxista trabalho³ e que já aparecia em alguns escritos do próprio Vigotski (Prestes, 2012; Leontiev, 1983).

Embora não se possa saber a opinião de Vigotski a respeito da Teoria da Atividade, haja vista que as primeiras formulações são posteriores ao seu falecimento, tanto Luria quanto Leontiev são categóricos em afirmar que se trata de um desenvolvimento natural das ideias de Vigotski, considerado o líder da corrente científica a qual ambos afirmavam pertencer até o final de suas vidas (Tunes; Prestes, 2009).

De outra ponta, não se trata de uma mera continuação dos escritos, mas do trabalho intelectual de um investigador a partir dos trabalhos desenvolvidos por seu mestre, na metáfora de Leontiev (1978, p. 273), é como se desenvolvesse a Teoria da Atividade nos “[...] ombros das gerações anteriores”. Para Prestes (2012, p. 58), “Leontiev soube desenvolver, com a colaboração de muitos colegas, uma teoria nascida nas entranhas de outra, em tempos conturbados; sua contribuição é incalculável, pois não ficou à sombra de seu mestre, tinha luz própria e brilhou em todo seu esplendor.” Ademais, ainda que não existam antinomias entre as teorias, cumpre ressaltar que a Teoria da Atividade é um dos desdobramentos possíveis da Teoria Histórico-Cultural, não o único ou definitivo, mesmo que tenha sido a única que se fixou em larga escala (Tunes; Prestes, 2009).

É importante reforçar esse ponto, pois existe uma tentativa de desvincular Leontiev de Vigotski, bem como este último da base marxista (Duarte, 2000; Meira, 2007). Prestes (2012), por exemplo, denuncia as inúmeras corrupções as quais as obras de

³ Em Marx, a categoria trabalho, que talvez seja a mais fundamental do pensamento marxiano e marxista, adquire contornos específicos. A esse respeito, o filósofo explica que “[...] uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que o distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanta menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais. Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou trabalho mesmo, seu objeto e seus meios” (Marx, 1983, p. 149-150).

Vigotski foram submetidas, que vão desde traduções imprecisas e modificadoras do sentido original até a supressão de trechos, a fim de despolitizar essas teorias, submetendo-as ao instrumentalismo didatizante e retirando o conteúdo revolucionário desagradável. Outro exemplo é o mencionado por Elhammoumi (2002), ao afirmar que as mencionadas supressões das referências marxistas são importantes para a divulgação e venda dos livros de Vigotski nos Estados Unidos da América (EUA).

Dessa maneira, partindo-se da categoria marxista totalização, sustenta-se uma unidade entre as teorias de Vigotski e Leontiev, a propositura do segundo como um desdobramento do primeiro, sendo, ambos, nas palavras de Dmitri Alekseevitch Leontiev (neto), “marxistas sinceros” (Tunes; Prestes, 2009, p. 312).

Adentrando especificamente na teoria, Leontiev (1983) ensina que a atividade ocorre quando um sujeito mobiliza uma determinada ação ou conjunto de ações com intuito de suprir uma necessidade, seja biológica ou social, em direção a um objeto, que pode ser material ou ideal, capaz de satisfazer essa necessidade. O motivo é o agente impulsionador dessa ação, que não tem, necessariamente, vinculação direta com o objeto, mas corrobora para o seu alcance, e quando essas ações estão internalizadas no sujeito, dá-se o nome de operações. Esse conjunto complexo de relações é denominado de atividade.

Na estrutura geral da atividade, a necessidade é o ponto de partida. Além das imediatas (biológicas), são as necessidades mediatas (sociais) que interessam ao processo educativo, pois são as derivadas da segunda natureza do ser humano (social), que tem condições, inclusive, de redefinir a primeira natureza (biológica) e engendrar algo novo no sujeito. A esse respeito, Leontiev (2017, p. 41) ensina que “toda necessidade adquire um conteúdo concreto segundo as condições e a maneira como se satisfaz. O estado interno de necessidade do organismo determina unicamente que é indispensável mudar esse estado, ou seja, eliminar essas necessidades.”

A questão central é que o ser humano, ao satisfazer suas necessidades, não encerra o processo dialético, pois, como visto, ao agir no meio, transforma o mundo e a si próprio, fazendo surgir novas necessidades que o colocam em constante atividade. E, nesse ponto, insere-se o trabalho do professor, que precisa ser aquele capaz de criar necessidades de aprendizagem, pois a necessidade de aprender algo não é natural ou

espontânea, é uma necessidade mediata, diferente das de origem biológica, tal como comer e dormir. Todavia, como lembra Asbahr (2005, p. 109), uma necessidade, quer tenha origem biológica ou social, não tem o condão, por si só, de iniciar a atividade, pois “[...] somente quando um objeto corresponde à necessidade, esta pode orientar e regular a atividade.”

Portanto, o objeto não pode ser um qualquer aleatório, deve ser um capaz de satisfazer a necessidade, pois, do contrário, não há atividade. Como explica Leontiev (1977, p. 182), a expressão “atividade sem objeto” não tem sentido, de modo que o objeto pode parecer estar oculto, mas o processo de investigação exige o seu desvelamento. Ademais, o objeto aparece de duas formas: “[...] primeiro, em sua existência independente, comandando a atividade do sujeito, e segundo, como imagem mental do objeto, como produto da ‘detecção’ de suas propriedades pelo sujeito, que é efetuada pela atividade do sujeito e não pode ser efetuada de outra maneira.”

Quando a necessidade encontra um objeto capaz de satisfazê-la, surge o motivo como elemento impulsionador da mobilização do sujeito. Para Leontiev (1960, p. 346), o motivo é “[...] aquilo que se refletindo no cérebro do homem, excita-o a atuar e dirigir essa atuação à satisfação de uma necessidade determinada.”. Portanto, sempre haverá um motivo na realização de determinada atividade, ainda que esteja oculto, motivo esse que poderá ser eficaz, quando gera sentido pessoal para o sujeito que se mobiliza, ou estímulo, quando é externo, tem natureza pragmática e foco imediato. Para exemplificar, traz a seguinte situação:

Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objetivo preciso. O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a ação que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a atividade realizada na ação da leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se, em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido de sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente (Leontiev, 1978, p. 97).

A partir desse exemplo, e partindo do pressuposto de que é por meio do motivo que se pode identificar o sentido pessoal de determinada atividade, pode-se discutir a

respeito da alienação que permeia os processos educativos no interior da sociabilidade capitalista. Isso porque, nessa perspectiva teórica, a alienação é produto da dissociação entre o sentido pessoal e o significado social; o primeiro é aquele estabelecido pelo ser humano a partir daquilo que foi assimilado pela consciência, variando de sujeito, haja vista as diferentes experiências individuais; enquanto o segundo é relativo àquilo que é elaborado historicamente e que representa algo para a humanidade, e não somente para o indivíduo, que se apropria desse sistema de significações que encontra pronto, tal como se apropria de um determinado instrumento (Leontiev, 1978).

Conforme explica Duarte (2004), o sentido pessoal do trabalho, no modo de produção capitalista, dissocia-se do significado social engendrado histórica e socialmente. A título de exemplo, por causa das condições materiais às quais está submetido, o significado social do trabalho do professor é reduzido à imediatez, visto que para esse profissional, acaba tornando-se um sentido pessoal de receber um salário para sobreviver, assumindo várias turmas, em diversos turnos, para suprir uma necessidade financeira, movido por um motivo estímulo que lhe é externo e pragmático, motivo esse que não gera sentido pessoal para o docente.

Outro ponto é sobre a importância desse trabalho docente na perspectiva da Teoria da Atividade de Leontiev, haja vista que o processo de apropriação não se dá de maneira espontânea, por indução entre o objeto e o sujeito, mas se realiza a partir da intervenção de outro ser humano. Entretanto, o trabalho docente não é capaz de criar motivações dos alunos, mas pode auxiliar na criação de condições concretas e estratégias de mediação, ampliando os seus horizontes para que esse motivo se revele como eficaz gerador de sentido pessoal, e não meramente estímulo, como os artificiais que empobrecem o trabalho educativo em uma perspectiva de humanização do sujeito, por exemplo, decorar esquemas mentais para passar no exame e ir à instituição de ensino somente para não reprovar por falta.

É preciso lembrar que, para Marx (1998, p. 100),

a teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado.

Portanto, não cabem fatalismos nessa perspectiva teórica, uma vez que, embora o sistema esteja posto, não se pode adotar uma conduta de que contra ele nada pode ser feito. Apesar da realidade escolar, nos limites da sociabilidade imposta, a Teoria da Atividade é um convite a repensar a prática docente para a formação de um novo ser humano, emancipado. Assim, ainda que de modo incipiente, a escola, ao romper com a cisão entre o sentido pessoal e o significado social da aprendizagem, pode tornar-se um espaço de superação da alienação e colaborar para a modificação das circunstâncias que implicam na constituição do sujeito, dialeticamente, como indica Marx.

A atividade é constituída ainda por um grupo de ações que se articulam, orientadas pelo sentido que se revela nessa gama de complexidades que é a atividade. Assim, como destaca Duarte (2004, 54), “uma ação é, portanto, para Leontiev, um processo no qual não há uma relação direta entre o motivo e o conteúdo (ou objeto) dessa ação. A ação só existe como integrante de um todo maior que é a atividade.”. Nas palavras do próprio Leontiev (2010, p. 68), a ação é “[...] um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual faz parte.”. Portanto, a ação só tem sentido no contexto mais amplo da atividade, são elementos intermediários que não satisfazem diretamente a necessidade, mas contribuem para a concretização do objetivo de unir objeto à necessidade.

A operação, por sua vez, já foi uma ação, mas encontra-se internalizada e automatizada, portanto, dispensa a mediação da consciência para a sua realização (Eidt; Duarte, 2007). Dessa forma, uma não se confunde com a outra, visto que, como explica Leontiev (1978, p. 303), “uma só e mesma ação pode realizar-se por meio de operações diferentes, e, inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações.” Para exemplificar, cita um caso em que a ação consiste em decorar um poema, em que a operação irá depender da situação em que a ação é realizada, pois se estiver em casa, o sujeito poderá escrever várias vezes esse poema a fim de decorá-lo, entretanto, se as condições forem outras, se estiver na rua, a operação será repetir seu conteúdo internamente. Segundo Leontiev (1978, p. 304), “isso explica-se pelo fato de que, enquanto uma ação é determinada pelo seu fim, uma operação depende das condições em que é dado este fim.”.

Para ilustrar essa situação, Leontiev (2010, p. 76) explica que:

A soma, por exemplo, pode ser tanto uma ação como uma operação. A criança domina-a como uma operação precisa; os meios com os quais ela (a operação) começará a contagem de um em um. Porém, mais tarde são-lhe dados problemas cujas condições exigem que números sejam acrescentados (para ela descobrir isto e aquilo será necessário acrescentar este e aquele número). A ação mental da criança deve tornar-se então a solução de um problema e não uma simples soma; a soma torna-se operação e deve, por isso, adquirir a forma de hábito automático adequadamente desenvolvido.

A partir desse exemplo, pode-se concluir que as operações são ações internalizadas que possibilitam o surgimento de novas ações mais complexas que, na sua relação interdependente orientada para um fim, constituem a atividade (Eidt; Duarte, 2007). Esse processo de automatização e independência da mediação da consciência é, inclusive, uma estratégia biológica cerebral para a economia de energia corporal, já que dessa forma não é preciso tematizar cada ação a todo o tempo. Todavia, se necessário, o indivíduo pode retomar a operação de maneira consciente para refletir a ação consolidada, tornando-se, assim, uma operação consciente.

Nesse ponto, Sforni (2003, p. 11) ressalta que essa relação entre operações conscientes e ações foi umas das mais importantes contribuições de Leontiev para a educação, pois suas proposições teóricas permitiram o entendimento de que, embora “[...] muitos conhecimentos sejam já operacionais ou automatizados na cultural, para que eles sejam desenvolvidos no sujeito como operações conscientes é preciso que elas se formem primeiramente como ações.” Ocorre que, muitas vezes, os professores, no planejamento e na prática docente, ignoram que aqueles elementos que para eles são operações internalizadas, para seus alunos, pode ser ainda uma ação, assim, parte-se de um pressuposto que inviabiliza o desenvolvimento do aluno.

Assim, como defendem Sá e Messeder Neto (2020, p. 30),

a atividade de ensino requer, como qualquer outra atividade, o entendimento dos motivos, das ações e seus objetivos e das operações necessárias para que ela se realize. O professor precisa ter claro na sua consciência se as ações e operações planejadas ou desenvolvidas contribuem de fato para a satisfação da necessidade posta e, portanto, para a efetiva realização da atividade.

Em síntese, para além da compreensão e apreensão da estrutura da atividade, é preciso avançar na percepção de que os pressupostos teóricos-metodológicos da Teoria da Atividade possibilitam estabelecer reflexões, enlaces e críticas aos processos educativos em sentido amplo. Isso porque, para Leontiev, é por meio da atividade que a consciência é formada, que o processo de apropriação das objetivações que historicamente foram engendradas pelos seres acontece e também por meio dela que a criança interfere na realidade para transformá-la e, assim, transforma a si mesma, isso porque “a participação de uma criança em uma atividade contribui para a realização concreta dessa atividade, a qual contribui para as condições do próprio desenvolvimento dele ou dela” (Hedegaard, 1999, p. 280).

Não se constitui tarefa simples apropriar-se do acervo teórico produzido por Leontiev, sobretudo no que se refere a transposição dos elementos que compõem a estrutura geral da atividade para o contexto escolar. Por isso, ao mover-se em direção a esse repertório com intuito de satisfazer a necessidade de conhecê-lo, é preciso que o investigador tenha consigo que novas necessidades surgirão desse processo, levando-o a buscar sempre novas leituras, pois, embora não seja simples, a Teoria da Atividade de Leontiev é profundamente enriquecedora e propicia contribuições significativas para as teorias da educação.

Por fim, tem-se a atividade guia, que é a responsável por direcionar o processo de desenvolvimento da criança em direção a torná-la um membro da espécie humana (Leontiev, 1978). Para Meira (2007), a atividade guia não é a predominante quantitativamente, mas aquela que qualitativamente tem condições de direcionar as mudanças que são necessárias para os processos psíquicos do sujeito em cada fase de desenvolvimento. Em idade escolar, Davidov entende ser a atividade de estudo a guia dessa etapa, por isso, a partir dos postulados de Leontiev, e em parceria com diversos investigadores de sua equipe, desenvolve a Teoria da Atividade de Estudo.

Vida e obra de Davidov

Vasily Vasilyevich Davidov nasceu em 1930, na capital Moscou e faleceu em 1998, em Kogalym, cidade russa. Doutor em Psicologia e professor universitário, foi chefe do Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da então

União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), aos 48 anos de idade (Libâneo, 2004). Realizou estudos experimentais no campo do ensino e aprendizagem, juntamente com seu grupo de pesquisadores, a fim de comprovar as teses da corrente psicológica a qual era filiado e desenvolver uma teoria didática da aprendizagem, sobretudo a partir da disciplina de matemática (Puentes, 2019).

Na década de 1970, como chefe do Laboratório de Psicologia da Criança, recebe o convite do Ministro da Educação da URSS para o desenvolvimento de um sistema de ensino, baseado nas descobertas do grupo de investigadores que liderava, juntamente com Elkonin. Infelizmente, após 9 anos de estudos, o projeto foi interrompido, tendo em vista a saída do ministro do cargo e a consequente perda de apoio político; a morte de Elkonin, que, nas palavras de Puentes (2019, p. 36), era a “espinha dorsal do sistema” e a expulsão do próprio Davidov do instituto e do Partido Comunista.

Foi perseguido e censurado, porém, em 1986, o partido reconhece o erro e reintegra Davidov, que passa a ter seu prestígio acadêmico e político restabelecido. Além disso, o projeto da escola de massas foi reiniciado e experimentos passaram a ser aplicados em diversas escolas, inicialmente em Kharkov e Krasnodar e, após três anos, centenas de turmas passaram a compor o programa de aprendizagem desenvolvimental baseado na Teoria da Atividade de Estudo (Puentes, 2019).

Os resultados chamaram a atenção do Ministério da Educação, que ao criar o Instituto de Inovação Pedagógica, possibilitou a expansão do modelo. Porém, a desintegração da União Soviética, em 1991, desencadeou uma reorganização da Academia de Ciências Pedagógicas, implicando nas pesquisas que vinham sendo desenvolvidas e na implementação do sistema desenvolvimental, o que limitou a atuação do grupo, uma vez que os membros que estavam além dos limites territoriais da Rússia perderam apoio (Puentes, 2019).

Em resposta, Davidov, juntamente com Repkin e Lvovsky, fundou, em 1994, a Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental do Sistema. O objetivo era, a partir das novas condições da realidade material, dar continuidade aos trabalhos que eram desenvolvidos. Por causa da insistência de Davidov e seu grupo de investigadores, a associação foi capaz de reintegrar os grupos existentes e, em 1996, tornou-se um dos sistemas oficiais de ensino da Rússia e da Ucrânia. Davidov, ao lado de Elkonin (póstumo) e

outros pesquisadores, após um conturbado período de censura e ilegalidade, receberam importantes condecorações pelas mãos do então presidente da Rússia desse período (Puentes, 2019).

De sua vasta produção, extrai-se que a crítica central de Davidov é em relação ao ensino tradicional focado no conteúdo empírico, descritivo e classificatório que se apresenta ao aluno em sua forma pronta e acabada, contra a qual somente cabe a assimilação. Ao contrário, propõe o ensino desenvolvimental alicerçado no pensamento teórico-científico, capaz de promover as generalizações e abstrações necessárias para a resolução de outras tarefas cognitivas que se apresentam em outras situações que não aquelas imediatas do empirismo (Resende, 2021).

Dentre várias, merecem destaque, ao menos, duas obras principais de Davidov, o livro 'Tipos de generalização na aprendizagem' (1972)⁴, em que analisa o pensamento discursivo-empírico e o teórico-científico, sustentando a necessidade de superação do primeiro pelo segundo no ambiente escolar; e a obra 'O ensino escolar e o desenvolvimento psíquico: pesquisa psicológica teórica e prática' (1988)⁵, na qual aborda sobre a formação da consciência e do pensamento teórico, além de discutir sobre a estrutura da atividade e o currículo escolar para o ensino desenvolvimental. Descreve, ainda, relatos de experiências práticas realizadas por sua equipe em escolas ao longo de aproximadamente 25 anos de pesquisa.

Teoria da Atividade de Estudo em Davidov

A Teoria da Atividade de Estudo de Davidov e seu grupo de investigadores é um desdobramento da Teoria da Atividade de Leontiev e da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, fundamentadas nos pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético de Marx. Como explica Libâneo (2004), Vigotski foi responsável por estudar o processo de constituição da consciência e o papel da escola para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Leontiev, na sequência, desenvolve uma teoria geral a respeito da atividade humana, sendo essa a responsável por promover a apropriação das

⁴ Edição em língua espanhola: *Tipos de generalización en la enseñanza*, de 1982.

⁵ Edição em língua espanhola: *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Investigación psicológica teórica y experimental*, de 1988.

objetivações que geram a humanização no sujeito e o seu desenvolvimento psíquico. Davidov, por sua vez, investiga a especificidade da atividade de ensino, que tem como finalidade o domínio do conhecimento teórico-científico e a formação das capacidades psíquicas do pensar.

A Teoria da Atividade de Estudo - conceito amplo que conjuga o esforço comum de diversos pesquisadores que desenvolveram um amplo experimento psicopedagógico com a finalidade de reestruturar os programas escolares na URSS (Leontiev; Márkoa, 1987) - surge no contexto do ensino desenvolvimental. Trata-se da construção de sistemas didáticos apoiados nos pressupostos das teorias Histórico-Cultural e da Atividade, sendo Davidov filiado a um desses sistemas, o denominado sistema Elkonin-Davidov-Repkin, tendo em vista a existência de, pelo menos, mais dois sistemas, o Zankoviano e o Galperin-Talízina, todos os três decorrentes de teses de Vigotski (Puentes, 2019). O foco do ensino desenvolvimental é formar sujeitos cada vez mais preparados para lidar com os desafios que se apresentam em uma sociedade complexa e incerta.

Elkonin foi o responsável pelos primeiros experimentos sobre a atividade de estudo de crianças em idade escolar, ainda em 1958. Porém, em 1960, Davidov substitui Elkonin e torna-se o diretor do Laboratório de Psicologia da Criança. Por mais de 20 anos, realizou pesquisas que buscaram demonstrar as teses vigotskianas e leontievianas sobre o processo de constituição da consciência e o papel da atividade de estudo para a formação do pensamento teórico e desenvolvimento psíquico do sujeito por meio da apropriação das objetivações historicamente engendradas pela humanidade (Puentes, 2019). A escola n. 91 foi pioneira na realização dos estudos pilotos desenvolvidos e os resultados iniciais foram publicados dois anos depois.

Em palestra proferida no IV Congresso da Sociedade Internacional de Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade, Davidov (1999) sintetiza os elementos que compõe a estrutura geral da atividade constituinte do psiquismo que propõe, são eles: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos, meios, planos (perceptual, mnemônico, pensativo e criativo), relacionados esses elementos à cognição e à vontade.

Libâneo (2004, p. 13) explica que Davidov se apropriou da Teoria da Atividade de Leontiev, além de considerações de Rubinstein, e acrescentou um outro elemento que considerava ser importante e nuclear da necessidade, trata-se do desejo. Assim, a

estrutura da atividade passa a contar com o componente emotivo, haja vista que, para Davidov (1999), são inseparáveis as necessidades e as emoções, pois são essas que permitem que o sujeito perceba se existem condições reais para a satisfação de sua necessidade antes de iniciar a mobilização.

Embora a discussão sobre a estrutura geral da atividade seja interessante, o foco da atividade de estudo e sua maior contribuição para a educação é a defesa do desenvolvimento do pensamento teórico, que consiste na ascensão do abstrato ao concreto, em direção à realidade material, rompendo com a imediatividade do empírico. Conforme explica Davidov (1988, p. 162), a formação do pensamento teórico amplia os horizontes do sujeito, introduzindo-o “[...] no amplo círculo dos acontecimentos mediatizadamente representados que transcorre no mundo e também nas relações com as pessoas.” Por isso, sustenta que o papel da escola é ensinar seus estudantes a pensarem teoricamente (Davidov, 2002).

A esse respeito, Vigotski (2001) já anunciava a escassez de estudos que investigassem a importância do desenvolvimento dos conceitos científicos e defendeu que essa temática é de enorme relevância para as crianças em idade escolar. Nessa toada, Davidov (1982) promove investigações sobre o pensamento empírico e o teórico e é enfático em criticar o método tradicional de ensino baseado na simples assimilação de conteúdos como produtos acabados, que é empírico e classificatório, propondo a sua superação em direção a construção do pensamento teórico-científico.

Isso porque o pensamento empírico não é capaz de formar na criança condições de resolução de problemas que se apresentem nas mais variadas formas, enquanto o pensamento teórico possibilita que ela tenha um arcabouço para lidar com os fenômenos da vida prática em sua gama de complexidades (Libâneo, 2004).

Para tanto, Davidov (1988) aponta para etapas do desenvolvimento da atividade de estudo. Inicialmente, o aluno deve ser conduzido a compreender um determinado objeto para além de sua aparência imediata, criando, a partir da análise mental, abstrações e generalizações. Na sequência, a partir da abstração, o aluno precisa descobrir a essência do objeto por meio da construção de um modelo mental ou material baseado em símbolos, letras ou gráficos. Nessa etapa, desvelando os elementos essenciais que determinam o objeto, o aluno tem condições de iniciar o processo de conceitualização.

Na terceira etapa, o aluno precisa reconstruir seu objeto a partir do modelo constituído na etapa anterior, o abstrato agora volta ao concreto, tornando-o concreto pensado, isto é, um conceito. A esse respeito, Marx (2011, p. 77) explica que “o concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade”, e continua, “por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida [...]”. Por isso, é preciso essa etapa para que o aluno ascenda do pensamento abstrato ao concreto, não como empírica imediata, mas como concreto pensado, que é síntese e não pressuposto do pensamento.

A próxima etapa é marcada pela construção de conceitos teóricos a partir do que foi estudado. Nesse ponto, os alunos tornam-se autônomos à medida em que, com o aparato desenvolvido, podem solucionar tarefas particulares a partir de um procedimento único, assim, orientam-se pelas tarefas em que podem aplicar esse procedimento geral. Para Davidov (1988, p. 184), “é como se os próprios estudantes construíssem o conceito, ainda que sob a direção sistemática do professor (ao mesmo tempo, o caráter dessa direção muda paulatinamente e cresce, também paulatinamente, o grau de autonomia dos estudantes).”

Por fim, tem-se as etapas de controle, que devem permear todas as fases, a fim de que os estudantes possam monitorar a composição operacional e verificar se está sendo executada corretamente. A avaliação, por sua vez, tem o intuito de analisar se a apropriação está ocorrendo em cada uma das etapas, e se elas estão sendo dirigidas para o objetivo de aprendizagem (Davidov, 1988).

Para exemplificar as etapas da atividade de estudo, Davidov (1988) apresenta um caso concreto referente a formação do conceito de número na primeira série envolvendo o ensino da matemática, sua área de concentração nas investigações que desenvolveu no campo do ensino desenvolvimental.

Inicia ressaltando que um dos objetivos é a formação de uma concepção autêntica de número natural, cuja base é o próprio conceito de quantidade, elementos que serão necessários para a apropriação de outros conhecimentos mais complexos no decorrer da formação escolar. O primeiro ponto é a introdução da quantidade por meio das relações entre ‘igual’, ‘mais’ e ‘menos’. Com esses elementos, ainda sem assimilar o

conceito de número, a criança é capaz de estabelecer comparações e determinar o resultado dessas relações. Isto é, estabelecer que $A = B$ ou $B > A$, assim por diante.

Porém, Davidov (1988) destaca que existem algumas situações em que é muito difícil efetuar comparações diretas entre dois elementos, como acontece com unidades de medida, e saber exatamente o que é igual, tem mais ou menos. O professor apresenta então algumas situações semelhantes e solicita que as crianças apresentem possíveis maneiras de solucionar essa tarefa. Diante das hipóteses apresentadas e com o auxílio do professor como adulto mais experiente, concluem que é preciso realizar uma comparação mediatizada. Para tanto, é preciso que as crianças descubram o procedimento geral de comparação entre as quantidades com o auxílio do número.

Ao executarem essa primeira etapa, a criança encontra uma terceira quantidade que pode ser usada de referência para estabelecer a comparação entre os elementos A e B, por exemplo. Para tanto, é preciso que identifiquem quantas vezes esse terceiro elemento C cabe nos elementos A e B, para ter uma estrutura de comparação cujo intuito é auxiliar na resolução da situação apresentada pelo professor (Davidov, 1988).

Ao realizar esse processo, parte-se para a modelação, ou seja, a construção de um modelo a partir das características do objeto identificadas, que pode ser representado por fórmulas, gráficos, símbolos e letras. Em um primeiro momento, a criança pode utilizar palitos de madeira ou riscos que permitam identificar a relação múltipla entre os elementos A e B e o terceiro mediador C. Logo após, pode estabelecer essa relação com o auxílio do número, tal como cabem 4 C em A e 5 C em B. Tem-se, assim, a seguinte fórmula: $A/C = 4$ e $B/C = 5$, sendo $4 < 5$, logo $A < B$ (a barra que separa as letras significa múltiplo). Portanto, por meio da mediação, é possível estabelecer a comparação e verificar que, na hipótese apresentada, A é menor que B.

Na sequência, a criança precisa estudar as propriedades gerais do modelo desenvolvido a partir de modificações nas quantidades estabelecidas para evidenciar as regras de funcionamento desse modelo, isso é fundamental para conhecer as propriedades gerais antes de realizar a resolução de tarefas específicas. Por exemplo, modificar a quantidade C com a mesma quantidade inicial de A modifica também o número concreto que representa essa relação. Portanto, se $A/C = K$ e $B < C$, logo $A/B > K$, ou $B/C = K$ e $A > C$, logo $B/A < K$, assim por diante (Davidov, 1988).

A próxima ação consiste na aplicação do modelo em situações que permitam a resolução de tarefas específicas. Dessa forma, a criança tem condições de obter o conceito de número e o método para a sua obtenção simultaneamente. Por meio do controle, a criança tem condições concretas de operacionalizar características concretas do material envolvido e, na avaliação, a verificação relativa ao cumprimento de cada etapa em direção ao objetivo final, que consiste na obtenção do conceito e o emprego do número como ferramenta de mediação para comparação de quantidades (Davidov, 1988).

Libâneo (2004) relaciona as proposições de Davidov (1988) a duas tendências didáticas contemporâneas, o ensino por meio de problemas e o ensino com pesquisa. Em relação ao primeiro, o próprio Davidov (1988) explica que os princípios gerais dessa estratégia didática estão associados ao desenvolvimento do pensamento teórico. No que se refere ao segundo, Libâneo (2004) destaca que consiste na experimentação formativa, de modo que o professor pesquise enquanto ensina, intervindo no processo de aprendizagem por meio de tarefas que possam contribuir para a constituição dos processos psíquicos das crianças.

Ambas as tendências são possibilidades de relacionar a atividade de estudo com uma realidade prática escolar, todavia, precisam ser investigados a partir da realidade material em que se apresentam, a fim de verificar aproximações e tensões entre essas estratégias e os pressupostos teóricos-metodológicos da atividade de estudo.

Em síntese, busca-se transformar uma situação-problema em uma situação-estudo (Repkin, 2014). A proposta é que o conhecimento teórico-científico não seja transmitido como pronto e acabado, mas a partir de um problema de investigação - não como fazem os cientistas, que desenvolvem os conceitos, mas como alunos que se apropriam e reproduzem esse conceito - a criança tenha a oportunidade de reconstruir o percurso que foi trilhado para obtenção do conhecimento científico, numa espécie de 'embriologia da verdade científica', e esse processo ocorre por meio da atividade de ensino, em que a criança é ativa e participativa, e não mera receptora (Davidov, 1988). Logo, "isso significa que, em cada disciplina escolar, devem ser incluídas tarefas, por meio das quais, os alunos apropriem a experiência da atividade criadora dos sujeitos." (Davidov, 1988, p. 170).

Portanto, ao contrário do ensino tradicional que apresenta o conceito pronto para ser assimilado, na perspectiva do ensino desenvolvimental promovido por meio da atividade de estudo, a criança vai construindo paulatinamente o conceito teórico-científico que é por ela apropriado. Ao defender a reforma escolar por meio da expansão do modelo que estava desenvolvendo com seu grupo de investigadores, Davidov (1988, p. 171) afirma a potencialidade da atividade de estudo para o desenvolvimento da criança.

Em primeiro lugar, a atividade de estudo plena, como atividade guia dos alunos em idade escolar, pode ser a base do seu desenvolvimento omnilateral. Em segundo lugar, as habilidades e os hábitos realmente consolidados de leitura compreensiva e expressiva, de escrita e cálculo corretos se formam nas crianças que possuem determinados conhecimentos teóricos. Em terceiro lugar, uma atitude consciente das crianças em relação ao estudo se apoia em sua necessidade, desejo e capacidade de aprender, os quais surgem no processo de realização real da atividade de estudo.

Essa defesa permite destacar outro ponto essencial na discussão da Teoria da Atividade de Estudo, isto é, a superação da dicotomia entre formação e apropriação de conceitos e conteúdos científicos, de um lado, e desenvolvimento de capacidades psíquicas e dos processos mentais relativos ao pensar, de outro lado. Para Davidov (1988, p. 158),

no processo de estudo, como atividade guia na idade escolar inicial, as crianças reproduzem não somente os conhecimentos e habilidades correspondentes aos fundamentos daquelas formas de consciência social, mas também as capacidades engendradas historicamente, que estão na base da consciência e do pensamento teórico: a reflexão, a análise e o experimento mental.

Portanto, ao passo em que se apropria das objetivações que historicamente foram engendradas pelos seres humanos e referendadas pela prática social, a criança não somente reproduz os conhecimentos, mas também as capacidades psíquicas. Para Libâneo (2004, p. 14), “o papel do ensino é justamente o de propiciar mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento teórico, que se forma junto com as capacidades e hábitos correspondentes”.

O ensino desenvolvimental tem como foco promover uma formação omnilateral. Para tanto, a atividade de estudo colabora ao promover a apropriação das objetivações históricas da humanidade por meio de um processo ativo de reconstrução do objeto de estudo que vai do abstrato ao concreto. Ao invés de assimilar a empiria imediata que se

revela ao estudante, a atividade de estudo é um convite a reprodução mediata com foco na construção do pensamento teórico-científico que, ao mesmo tempo que humaniza, promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Para as teorias da educação, a Teoria da Atividade do Estudo representa possibilidades e proposições para repensar o processo educativo, desde o currículo escolar, passando pelas estratégias de ensino e a formação de professores. Entre tantas, destacam-se duas contribuições significativas: primeiro, que a escola é lugar do pensamento teórico-científico, isso porque leigos e especialistas sempre apontam o que se deve ser feito no ambiente escolar e, para essa teoria, deve-se ensinar a pensar teoricamente (na acepção ampla e profunda da palavra); segundo, o aluno deve participar ativamente do processo de apropriação das objetivações que o tornam membro da espécie humana por meio da atividade de ensino, e não somente assimilar conteúdos que são apresentados, como se faz em uma perspectiva tradicional.

Por tudo isso, as teorias da atividade apresentam um amplo e profundo repertório para que se possa refletir sobre a Educação. Com pouco mais de 100 anos, as contribuições da troika soviética, os estudos desenvolvidos a partir das formulações iniciais de Vigotski, Leontiev e Luria e todos aqueles que atualmente são realizados reverberam mundo afora, apresentando uma concepção contra-hegemônica dos processos de ensino e aprendizagem, cuja finalidade é formar um novo homem para um novo mundo.

Considerações finais

Herdeira dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, a psicologia soviética ofereceu à humanidade importantes contribuições para a compreensão da formação da consciência e do processo de desenvolvimento humano. Vigotski foi a pedra angular, responsável por lançar as bases de uma longa tradição, investigando o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Leontiev, na sequência, investiga o processo de apropriação e sustenta que esse ocorre por meio da atividade humana. Davidov, ao lado de sua equipe de investigadores, debruça sobre uma das atividades guia

do desenvolvimento humano, a atividade de estudo, apresentando etapas para a construção do pensamento teórico, que representa a ascensão do abstrato ao concreto.

Em resposta ao problema formulado neste capítulo, destacam-se as principais contribuições das teorias da atividade para o processo educativo: I) no bojo da Teoria Histórico-Cultural, é o processo de apropriação das objetivações engendradas historicamente que torna o sujeito membro da espécie humana, porém, à luz das teorias da atividade, tem-se que esse processo de apropriação não ocorre por aproximação ou assimilação, mas ativamente por meio da atividade de ensino; II) a escola deve ser o lugar do conhecimento teórico-científico em detrimento do conhecimento empírico-analítico-descritivo promovido pelo ensino tradicional; III) o professor precisa elaborar seu planejamento e sua prática docente considerando as etapas da atividade de ensino para colocar seus alunos em atividade de estudo; IV) o significado social nem sempre coincide com o sentido pessoal atribuído pelo sujeito da atividade, por isso, o professor deve intervir para que os motivos da atividade sejam eficazes geradores de sentido pessoal e não meros estímulos externos.

A Teoria da Atividade de Leontiev e a Teoria da Atividade de Estudo de Davidov são repertórios teórico-metodológicos enriquecedores para apreender e ressignificar os processos educativos no ambiente escolar. Dada a sua complexidade e profundidade, adentrar no percurso formativo que mencionadas teorias proporcionam é um desafio, porém, tanto mais se lê, estuda, analisa, abstrai, relaciona, aplica e reflete, mas tem-se a necessidade de iniciar novamente o processo. Por isso, esse capítulo é um convite a participar desse arcabouço teórico-científico, estabelecendo novas conexões e desvelando as contribuições da teoria da atividade para a Educação.

Referências

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 29, p. 108-119, 2005.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: una investigación psicológica teórica y experimental. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. A new approach to the interpretation of activity structure and content. // CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. J. (Orgs.). **Activity theory and social practice**: cultural-historical approaches. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. p. 39-50.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. El aporte de A. N. Leontiev al desarrollo de la psicología. // GOLDER, Mário. Angustia por la utopía. Buenos Aires: Ateneo Vygotskyano de la Argentina, 2002.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2002.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

EIDT, Nadia Mara; DUARTE, Newton. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 24, jan./jun. 2007, p. 51-72.

ENGELS, Friedrich. Letters on Historical Materialism. To Joseph Bloch. [1890]. pp. 760-765. // TUCKER, Robert Charles. (org.). **The Marx-Engels reader**. 2. ed. New York: W. W. Norton & Company, 1978.

ELHAMMOUMI, Mohamed. To create psychology's own capital. // ROBBIS, Dorothy; STESTSENKO, Anna. (Org.). **Voices within Vygotsky's non-classical psychology past, presente, future**. New York: Nova Science Publishers, 2002, p. 113-126.

HEDEGAARD, Mariane. Institutional practices, cultural positions, and personal motives: immigrant Turkish parent's conceptions about children's school life. // HEDEGAARD, Mariane; JENSEN, Uffe Jull. **Activity theory and social practice**: cultural-historical approaches. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A.; RUBINSTEIN, S. L.; LEONTIEV, A. N.; TIEPLOV, B. M. (Org.). **Psicología**. Tradução de Florencia Villa Landa. México: Grijalbo, 1960. p. 341-354.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Activity and Consciousness. // **Philosophy in the USSR**: problems of Dialectical Materialism. Tradução de Robert Daglish. Moscow: Progress Publishers, 1977. p. 180-202.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, consciencia y personalidad**. Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. // VIGOTSKI, Lev Semiónovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. As necessidades e os motivos da atividade. // LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Váldez. **Ensino Desenvolvimental: antologia I**. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 39-58.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; MÁRKOVA, Aelita Kapitónovna. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. // SHUARE, Marta. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología**. Moscú: Progreso, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 27, set./dez., 2004, p. 5-24.

MARX, Karl. Prefácio. // MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. // MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 99-104.

MARX, Karl. **Grundrisse – Manuscritos Econômicos de 1857- 1858: esboços para a crítica da Economia Política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulação com a psicologia da educação. // MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: uma aproximação ao sistema Elkonin-Davidov-Repkin (1958-2015). // PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely

Amaral. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: livro II – contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: Edufu, 2019.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino em Re-Vista**. v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2014.

RESENDE, Marilene Ribeiro. Conceitos basilares das teorias de V. V. Davidov: aportes e desafios para a pesquisa e o ensino-aprendizagem da matemática. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 30, p. 1-22, jan./dez. 2021.

SÁ, Lucas Vivas de; MESSEDER NETO, Hélio da Silva. Teoria da atividade em foco: enlances com a formação do professor de química. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 35, n. 110, jan./abr., 2020, p. 23-43.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. // XXVI REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2003. **Anais [...]**. Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 08 set. 2023.

TUNES, Elisabeth; PRESTES, Zoia. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. Pensamiento y lenguaje. // VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**: tomo II. Tradução de José Maria Bravo. Moscú: Pedagógica, 2001.

Capítulo 3

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Roberson Rodrigues Lupion
Gabriel Tada Bertelli
Marta Silene Ferreira Barros

Resumo

O presente estudo foi elaborado a partir de discussões realizadas Disciplina: 2EDU543- Teorias da Educação, com carga horária de 60 horas, cujas aulas eram realizadas às quintas-feiras, no período vespertino, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Adriana Regina de Jesus Santos e pela Prof^a. Dr^a. Marta Regina Furlan, docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e, também por intermédio de levantamento bibliográfico, tendo como fundamento o Materialismo Histórico-Dialético. Aliando as discussões no decorrer da disciplina, o teórico elegido para discorrer essas formulações foi Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934). O objetivo é evidenciar a noção de educação para a liberdade presente em sua teorização e esboçar possíveis implicações dessa concepção para a educação escolar contemporânea, que se embasam nessa perspectiva este trabalho visa questionar de que maneira a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica podem corroborar no processo de humanização da criança, visando superar concepções e práxis educativas que comprometam o trabalho educativo. Mediante este estudo, foi possível investigar a importância da intencionalidade do professor no ato de planejar o trabalho pedagógico, a fim de se efetivar na prática a socialização de conhecimentos científicos.

Palavras-chave: Lev Semionovitch Vigotski; Teoria Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica; Materialismo Histórico-Dialético; Práxis Educativas.

Introdução

A discussão sobre a importância de a escola socializar os conteúdos sistematizados, como os clássicos, os científicos, os artísticos e os filosóficos, é um tema relevante e constante entre professores e pesquisadores na área da Educação Infantil. A Teoria Histórico-Cultural, que tem como método o Materialismo Histórico-Dialético, em especial nas obras de Vigotski, oferece aportes teóricos que sustentam a ideia de que esses conteúdos devem estar presentes no cotidiano das crianças desde a mais tenra idade, proporcionando uma base sólida para uma educação de qualidade, potencializando assim, as máximas capacidades humanas.

Este texto é resultado das explanações teóricas e de pesquisa bibliográfica, realizada a partir da Disciplina: 2EDU543 – Teorias da Educação, com carga horária de 60 horas, cujas aulas eram realizadas às quintas-feiras, no período vespertino, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Adriana Regina de Jesus Santos e, pela Prof^a. Dr^a. Marta Regina Furlan, docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Durante os encontros semanais, eram feitas as leituras, estudos e reflexões de textos, por meio das referências básicas e complementares; Seminários interativos e debates a partir das leituras orientadas dos textos; Apresentação das Teorias da Educação que embasam os trabalhos de pesquisa dos estudantes.

A ementa da disciplina supracitada, foi pautada na análise dos fundamentos teóricos da educação, educação escolar e as questões da contemporaneidade e, tendo como objetivos: Propiciar a inserção dos doutorandos na análise dos fundamentos teóricos da educação e na disseminação da pesquisa, abordando questões referentes à educação na contemporaneidade; Compreender as teorias da educação e o papel que cada escola assumiu/assume em cada momento histórico; Demonstrar a importância das questões problematizadoras da contemporaneidade presentes na escola e na sociedade; Compreender a importância da reflexão sobre a contemporaneidade em que se privilegia o olhar pedagógico; Compreender a relação entre método e teorias da educação para o desenvolvimento de uma pesquisa.

O objetivo principal deste trabalho é analisar de que maneira a Teoria Histórico-Cultural, que tem como embasamento o aporte filosófico Materialista Histórico-Dialético, poderá corroborar para a compreensão do desenvolvimento da criança pequena, etapa de ensino que elegemos para esse estudo. É importante salientar que, tanto a Teoria Histórico-Cultural quanto a Pedagogia Histórica-Crítica, consideram importante no contexto do trabalho pedagógico com crianças pequenas o ensino, categoria essencial na relação com a aprendizagem. A práxis pedagógica é fundante para contribuir com o desenvolvimento infantil e na sua forma integral.

Destarte, é necessário que o professor se aproprie da cultura elaborada, sistematizando e objetivando os conteúdos para além práticas espontâneas e imediatistas, que acarretam a emancipação enquanto sujeito histórico e social. Para tanto, o estudo

contou com a contribuição de autores que versam a respeito da temática abordada, tais como Lopes; Tirol; Santos; Favinha (2022), Martins (2013), Nascimento (2014), Prestes e Tunes (2012), Prestes (2013), Saviani (1991), Vigotski (1998) e Vigotski (2006).

Lev Semionovitch Vigotski, nasceu em 1896 em Orsha, uma pequena cidade não muito distante de Minsk, capital da Bielorrússia e morreu em 1934 na cidade de Moscou, acometido de tuberculose, foi um psicólogo russo cujo trabalho teve uma influência significativa na psicologia e na educação. Sua abordagem, destaca a importância das interações sociais, da cultura e da linguagem no desenvolvimento humano (Nascimento, 2014).

Segundo Martins (2016), a prática pedagógica dos professores é fundamental para contribuir com o desenvolvimento infantil e a articulação entre o ensino, as interações e as brincadeiras, propiciando assim, a apropriação da cultura elaborada e o aumento do repertório cultural dos sujeitos desde a sua tenra idade.

Dessa maneira, defendemos que as práticas educativas devem ser pautadas com intencionalidade, levando em consideração, conteúdo, forma e destinatário para que promovam um ensino desenvolvendo, por meio da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica embasadas no aporte filosófico Materialista Histórico-Dialético, poderão colaborar para a compreensão do desenvolvimento da criança nesse nível de ensino.

O desenvolvimento humano a partir da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, inseriu a Educação Infantil nos sistemas de ensino, no artigo 29, estabelece que o objetivo dessa etapa educacional é “promover o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade (Brasil, 1996)”.

A Educação Infantil, ao longo de sua trajetória histórica tiveram grandes mudanças e avanços significativos que fizeram com que essa etapa da educação básica se tornasse cada vez mais significativa no contexto educacional. A visão assistencialista, permaneceu por muito tempo nas escolas de educação infantil e, tinha como função

principal dar a assistência às crianças menos favorecidas financeiramente, tirando das ruas e oferecendo cuidados para que elas pudessem viver, principalmente devido às famílias da classe trabalhadora que não tinham onde deixar os seus filhos.

Para Kullmann Junior (1996, p. 31) “o processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação”.

Assim, procuramos com esse presente texto, destacar as implicações da Psicologia Histórico-Cultural (teoria desenvolvida por Vigotski) e da Pedagogia Histórico-Crítica que, destacam a relevância do ensino, ao socializar os conceitos científicos, que promova o desenvolvimento integral da criança pequena.

Conforme destaca Vigotski (1984), os processos psicológicos tipicamente humanos se dão na esfera social. “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual, entre pessoas (interpsicológica) e [...] no interior da criança (intrapsicológica)” (Vigotski, 1984, p. 64).

Sendo assim, para potencializar o desenvolvimento dessas funções na criança, o professor precisa assegurar os direitos de aprendizagem que estão propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, a partir dos eixos estruturantes da Educação Infantil, que são as interações e as brincadeiras.

Portanto, os espaços da escola da Educação Infantil permitem alavancar o processo de desenvolvimento da criança, desde que o professor crie motivos e necessidades desafiadoras. Na abordagem de Vigotski, a criança primeiro aprende e, em seguida, se desenvolve, sendo um sujeito ativo nesse processo, tendo o professor como agente primordial para mediar a práxis educativa.

De acordo com Mello (2007), mediante a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, o processo educativo deve ser estruturado de maneira sistemática, a fim de propiciar as máximas qualidades humanas. É preciso que o professor busque compreender como que a criança se apropria da cultura humana, como ocorre o processo de humanização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, atenção,

concentração, memória, linguagem e, é na escola o lócus privilegiado, levando em consideração o conteúdo, a forma e o destinatário, promovendo assim uma aprendizagem significativa.

Desse modo, o trabalho educativo pelo viés do Materialismo Histórico-Dialético possibilita o desenvolvimento omnilateral do sujeito, sendo assim, a escola deve transmitir os conhecimentos historicamente sistematizados, os conhecimentos clássicos, permeados por um planejamento intencional, na tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2016).

Saviani (2013, p. 14) também assevera que a sistematização do ensino, “[...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

Para tanto, a escola deve fornecer ferramentas que proporcionem à criança saberes para além do cotidiano, dessa forma a atividade pedagógica amplia o campo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, atenção, pensamento verbal, linguagem, domínio de conceito).

O Materialismo Histórico-Dialético: contribuições para a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica

A dialética marxista é considerada uma das abordagens, que têm a possibilidade teórica da interpretação da realidade. O método materialista histórico-dialético é caracterizado como um movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir as leis fundamentais que definem a forma como os homens vivem em sociedade através da história.

É o método de conhecimento da realidade concreta sistematizado por Karl Marx e Friedrich Engels, é a base ideológica do marxismo e é utilizada para analisar e compreender a história, a sociedade e a economia, que visa a transformação da realidade social sob uma perspectiva crítica, ou seja, é permitir que a realidade possa ser desvelada.

O termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico revela a compreensão de que existência do ser humano é condicionada

historicamente e o termo dialético, é o movimento da contradição produzida na própria história.

Para Lopes *et al.* (2022, p. 973), o materialismo histórico-dialético, é elemento fundamental para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, pois possibilita compreender a realidade a partir da estrutura econômica, sendo esta a responsável por determinar a superestrutura das ideias e não as abstrações que determinariam o real, como pensam os idealistas. Assim, o método marxiano consiste em reconstruir o real por meio do pensamento crítico do próprio real, ou seja, o concreto pensado.

Conforme os autores, no materialismo histórico-dialético, a ideia central é que as condições materiais e econômicas de uma sociedade desempenham um papel fundamental na determinação de suas características sociais, políticas e culturais. Assim, na teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, essa perspectiva implica que as estruturas econômicas influenciam diretamente a forma como o conhecimento é produzido, distribuído e utilizado na sociedade.

Dessa forma, compreende-se que a Educação Escolar, por meio da mediação e organização do ensino, pode potencializando o desenvolvimento humano, elevando as funções psicológicas superiores (atenção, concentração, memória, linguagem, autodomínio da conduta), por intermédio do conhecimento científico.

Faz-se necessário que haja um movimento contrário ao que está posto no sistema educacional vigente, tendo como foco o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos, muitas vezes negligenciando aspectos importantes da formação humana, a exemplo do desenvolvimento emocional, social, ético e crítico dos sujeitos.

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma abordagem pedagógica que tem como base a concepção histórica e crítica da educação, buscando compreender a escola como uma instituição fundamental para a transformação social. Destaca-se ainda, a importância da escola como um espaço central para proporcionar às camadas populares o acesso ao conhecimento culturalmente elaborado pela humanidade. Ela vê a educação como um meio de superar as desigualdades sociais, oferecendo oportunidades educacionais igualitárias.

Contribuições da Profª. Drª Zoia Prestes e as traduções das obras de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil

Zoia Prestes define-se como professora e pesquisadora da área da Educação. Foi alfabetizada em russo, graduou-se e se tornou mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Pedagogia e Psicologia Pré-Escolar da Universidade Estatal Lenin de Pedagogia de Moscou. Retornou ao Brasil em 1985, é Professora Associada II da Universidade Federal Fluminense (UFF), é doutora em Educação pela Universidade de Brasília, em que investigou, sob a orientação da Professora Dra. Elizabeth Tunes, a atividade da tradução em relação às traduções de obras de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Seu Pós-Doutorado foi realizado na Universidade Estadual de Pedagogia da Belarus M. Tank (Minsk) e na Universidade de Moscou (Moscou) na área de Educação.

As obras traduzidas de Lev Semionovitch Vigotski pela Profª. Drª Zoia Prestes juntamente com a Profª. Drª. Elizabeth Tunes, foram: Imagem e Criação na Infância (2018), Problemas da Defectologia (1995), Psicologia, Educação e Desenvolvimento (2004), 7 Aulas de L. S. Vigotski (2018), Quando não é quase a mesma coisa (2012), Vigotski: presença e atualidades em entrevistas (2022).

Segundo Prestes (2011) a teoria histórico-cultural, associada principalmente ao trabalho do psicólogo russo L. S. Vigotski, destaca a importância da atividade como um meio fundamental para a formação cultural e desenvolvimento humano. Vigotski propõe que o homem cultural se forme na atividade prática, sendo a interação com o ambiente social e cultural um fator central nesse processo, a atividade como formadora de cultura. Na perspectiva histórico-cultural, a atividade é vista como o contexto no qual a cultura é internalizada e transmitida de uma geração para outra.

A cultura não é apenas um conjunto de informações a serem absorvidas, mas algo que é construído e compreendido através da participação ativa em atividades sociais e, no espaço escolar a mediação do par mais experiente, neste caso, o professor é fundamental para criar motivos e necessidades na criança para ter acesso aos bens culturais mais elaborados.

A ideia expressa reflete uma abordagem educacional centrada na mediação cultural e na perspectiva democrática. Cabe ressaltar que a mediação é vista como uma ferramenta crucial para promover uma educação que seja democrática e garantir uma qualidade de vida social para todos. A mediação envolve a facilitação do acesso a informações, a compreensão crítica e a participação ativa na construção do conhecimento, contribuindo assim, oportunidades educacionais mais equitativas.

Considerações finais

Considerando que o presente estudo apresenta análises de seus resultados, a partir de discussões realizadas na Disciplina: 2EDU543-Teorias da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, com carga horária de 60 horas, cujas aulas eram realizadas às quintas-feiras, no período vespertino, onde estudamos a gênese, historiografia das matrizes filosóficas e epistêmicas das teorias da educação.

Abordando teóricos como, Paulo Freire, Walter Benjamin, Albert Bandura, Jean Piaget, Karl Marx, Alexei Leontiev, Matthew Lipman, Nilma Lino Gomes, György Lukács e Lev Semionovitch Vigotski, teórico este, no qual debruçamos a nossa pesquisa e estudos, enfocando a apropriação da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica e, as contribuições para a formação e atuação dos professores, além de estudos acerca dos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, avaliamos que a escola é o lócus privilegiado de socialização do saber sistematizado, da apropriação da cultura elaborada e, o professor, é quem medeia o processo de ensino e aprendizagem da criança

É preciso ressignificar a práxis educativa nas unidades escolares, onde a criança é considerada protagonista e o papel do professor é percebido como mais observador do que ativo na condução do processo de ensino e aprendizagem. Isso pode resultar em uma desconexão entre a teoria educacional e as práticas diárias, destacando a necessidade de um planejamento mais intencional e alinhado com os princípios pedagógicos.

Sendo assim, o papel do profissional da educação deve primar pelo ensino de qualidade, desde a mais tenra idade, como na Educação Infantil, o professor deve não apenas de cuidar das crianças pequenas, mas também de fornecer experiências

educativas que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, desenvolvendo as máximas qualidades humanas.

Destarte, torna-se imprescindível pensar na formação inicial e continuada de professores que objetive os conteúdos científicos, favorecendo a formação de conceitos em busca da superação do esvaziamento da cientificidade e a superação das práticas espontaneístas que se encontram nos espaços escolares, implicam um planejamento educacional fundamentado em objetivos claros e alinhados com o desenvolvimento infantil, promovendo a sua emancipação.

Destaca-se, portanto, o papel fundamental do educador como responsável pela organização das situações que possibilitam a aprendizagem dos estudantes, especialmente no contexto da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, com destaque ao professor que é responsável por organizar as situações de aprendizagem, preparando os espaços educativos que promovam o desenvolvimento cognitivo e psíquico dos estudantes

A disciplina 2EDU543-Teorias da Educação, trouxe aprendizagens significativas, proporcionando a nós, doutorandos, analisar e refletir acerca dos fundamentos teóricos que permeiam a educação, abordando questões referentes à educação na contemporaneidade e, também compreender as teorias da educação, as suas especificidades e o papel relevante em cada momento histórico. Foi de grande importância, aprofundar os estudos acerca do teórico Lev Semionovitch Vigotski, instigando a buscar aprofundamento para enriquecer as nossas pesquisas nesta temática.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

KUHLMANN JUNIOR, M. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância. *Pro-posições, Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP*, Campinas, n. 3, v.7, p. 24-35, nov. 1996. Acesso em: 17 out. 2023.

LOPES, Q. V.; TIROLI, L. G.; SANTOS, A. R. de J.; FAVINHA, M. E. S. A práxis enquanto categoria fundante na constituição da formação de professores sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*,

Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 967–980, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.16315. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16315>. Acesso em: 10 set. 2023.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Acesso em: 22 nov. 2023.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico Crítica e desenvolvimento humano. // MARTINS, L. M.; ABRANTES A. A.; FACCI, M. G. D.(org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. // **CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA**, 4., 2011, Florianópolis/SC. Secretaria de Educação, 2011. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

Capítulo 4

A IMPORTÂNCIA DE GYÖRGY LUKÁCS PARA UMA ABORDAGEM ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: AS CATEGORIAS CONTEÚDO E FORMA NA FORMAÇÃO HUMANA

Samuel de Oliveira Rodrigues
Sandra Aparecida Pires Franco

Resumo

Este ensaio teórico teve como objetivo compreender a importância de György Lukács para uma análise da ontologia da Educação brasileira tendo como parâmetro as categorias conteúdo e forma. Com o subsídio da Teoria Histórico-Cultural e do método dialético de Karl Marx e Engels, o ensaio é de cunho qualitativo e se utilizou da pesquisa bibliográfica, bem como de comentadores brasileiros das obras de Lukács, tais como: José Paulo Netto, Newton Duarte, entre outros. O problema da pesquisa foi: de que forma os estudos de Lukács, em especial, Para uma Ontologia do ser social: o trabalho, contribui para o entendimento da ontologia da educação brasileira? Portanto, este ensaio considerou que os estudos de Lukács contribuem, de forma crítica, na compreensão dos aspectos ontológicos da educação brasileira, posto que a obra do autor engendra as categorias: singularidade, universalidade e historicidade, as quais podem fazer com que a educação brasileira seja pensada em sua historicidade, em sua essência, em sua realidade concreta a partir dos vieses de Lukács.

Palavras-chave: Educação; György Lukács; Ontologia; Conteúdo e forma.

Introdução

A educação é um determinante relevante para o desenvolvimento e emancipação humana, posto que pode proporcionar a formação de sujeitos com visão crítica do mundo no qual estão inseridos, acerca dos aspectos culturais, políticos e sociais ao seu entorno, bem como podendo proporcionar, ainda, percepção de totalidade por meio do ensino e aprendizagem e fazer com que consigam expressar seus sentimentos, angústias, proporcionar mudanças na forma de vislumbrar os sentidos da vida e de suas vivências históricas e culturais, intervindo e transformando as formas dicotômicas da realidade concreta, e por meio deste ato, em um processo dialético, sendo transformados, humanizados, ou seja, “Para que uma teoria marxista da educação possa ser também uma

pedagogia marxista, é necessário assumir um posicionamento afirmativo sobre o que significa educar seres humanos hoje” (Duarte, 2009, p. 4).

Para tanto, assim como os sujeitos são ontológicos, históricos, dinâmicos e complexos, não apresentando uma forma homogênea de desenvolvimento social, econômico e cultural etc., a educação também precisa ser concebida enquanto ontológica, uma educação que abarque o processo histórico da ontologia dos sujeitos sociais e culturais, se apresentando em sua historicidade, em sua intensidade enquanto atividade educativa, com objetivos e comprometimentos sociais e políticos pautados pela preocupação voltada à formação humana: uma formação crítica, não alienada acerca da essência dos objetos e da realidade concreta (Duarte, 2009; Saviani, 1991b).

Mas quais são as formas e conteúdo que estruturam a realidade da educação no sistema de produção capitalista? Existem formas e conteúdo que representem de fato o processo de humanização no contemporâneo? Como superar a contradição existente na educação e no processo de formação de sujeitos no contemporâneo?

A partir destas questões, este ensaio, além de fomentar conhecimentos acerca da importância de Georg Lukács para uma abordagem ontológica da educação brasileira tendo como parâmetro as categorias conteúdo e forma na formação humana, ele também corrobora alertando para o fato de que, no Brasil, a temática é relevante, em especial, no contemporâneo, sobretudo no período pós pandêmico, posto que o cenário educacional fora impactado com o isolamento físico e social, que obrigou o fechamento de escolas, isso em âmbito de todas as Etapas, passando a funcionar no Modelo Remoto de Educação, o que reverberou na urgência de sanar os impactos que afetaram o ensino e aprendizagem do Sistema Educacional brasileiro, o que justifica a relevância deste ensaio acerca da ontologia da educação brasileira, visto que buscou apresentar uma reflexão acerca dos aspectos que permitem-nos compreender a educação e a atividade educativa por meio do arcabouço teórico-metodológico marxista, tão logo por meio do Materialismo Histórico-Dialético e de Teorias que trabalham à luz dessa metodologia.

Isto posto, este ensaio teórico teve como objetivo compreender a importância de György Lukács para uma abordagem ontológica da educação brasileira tendo como parâmetro as categorias conteúdo e forma na formação humana, a fim de discutir, de forma crítica, os pormenores que implicam na educação, bem como na formação humana

no contemporâneo. Com o subsídio da Teoria Histórico-Cultural e do método dialético de Marx e Engels, o ensaio é de cunho qualitativo e se utilizou da pesquisa bibliográfica, tendo como aporte teórico comentadores brasileiros das obras de Lukács, tais como: José Paulo Netto, Newton Duarte, entre outros. O problema da pesquisa foi: de que forma os estudos de Lukács, em especial, Para uma Ontologia do ser social, contribui para uma abordagem ontológica da educação brasileira?

O critério para a escolha da obra consistiu no fato de que a mesma apresenta as categorias dialéticas (conteúdo e forma, particularidade e universalidade, historicidade, essência e aparência) que permitem a compreensão da importância do autor para uma abordagem ontológica da educação brasileira tendo como parâmetro as categorias conteúdo e forma. Gamboa (1998, p.15) entende que a dialética materialista “[...] pode ser entendida como uma epistemologia ou teoria crítica do conhecimento na medida em que apresenta importantes subsídios para a análise da produção científica, num contexto social amplo”, e possibilita analisar a relação entre sujeito e objeto, partindo das contradições políticas e sociais.

No que diz respeito às categorias conteúdo e forma, estas expressam uma unidade, uma singularidade e uma universalidade do todo, possibilitando-nos uma percepção da essência dos objetos, dos fatos, das relações e interações sociais. Sendo unidade dialética, denota-se que estas categorias (conteúdo e forma) sejam trabalhadas nas abordagens, tanto teóricas quanto metodológicas, dos processos de ensino-aprendizagem, posto que elas possibilitam compreender a essência dos objetos e fenômenos que, muitas vezes, se apresentam apenas em suas aparências, denotando com isso a necessidade da ciência, visto que a aparência e a essência dos objetos não são iguais (Marx, 1983).

Para tanto, o ensaio foi estruturado em 3 seções: Conteúdo e forma à luz do Materialismo Histórico-Dialético, seção que trouxe à tona aspectos dialéticos das categorias que permitem analisar os fenômenos sociais, culturais, políticos e educacionais por meio de uma análise do concreto, dentre outros. Ontologia da formação humana: possibilidades e desafios, seção que apresentou a categoria central na ontologia do ser social (o trabalho) concebida por Lukács. A educação é histórica: uma Ontologia do

trabalho educativo, seção que enfatizou como o autor possibilita uma abordagem dialética para o trabalho educativo numa perspectiva ontológica.

Conteúdo e forma à luz do Materialismo Histórico-Dialético

Para Marx (1978), o qual tece críticas à sociedade civil capitalista tendo como objeto de estudo a economia política e alguns de seus mentores teóricos, devemos analisar a realidade a partir das relações concretas e não a partir do abstrato como o fez Hegel. Ou seja, a questão que caracteriza e diferencia estes autores é o método de abordagem da realidade, ou seja, enquanto Hegel se pauta no idealismo platônico, Marx desenvolveu seu método a partir do realismo aristotélico. Desta forma, vê-se que para Hegel sua análise sobre a sociedade capitalista parte do abstrato para entender as nuances que caracterizam tal sociedade. Para o autor, o mundo concreto é produto da idealização do homem. Neste sentido, para Marx (1978, p. 117), é por esse fato que:

[...] Hegel cai na ilusão de conceber o real como resultado que sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado [...].

Marx (1978), diante do exposto acima, dirá que isso não é a gênese do concreto, uma vez que a simples categoria econômica de uma dada sociedade o concreto pensado já está na mente do ser social, sendo impossível não considerarmos tal fato, porém, não é deste concreto pensado, do abstrato, que devemos analisar as relações estabelecidas pelos indivíduos, mas sim através das relações concretas e estabelecidas a partir do trabalho. Então, para Marx (1978, p. 116),

[...] O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

Diante disso, Marx (1978, p.118) enfatiza que “[...] o curso do pensamento abstrato que se eleva do mais simples ao complexo corresponde ao processo histórico efetivo [...]”. Assim,

[...] Para desenredar a questão, deve-se de recorrer ao, por nós já analisado, método das duas vias, de Marx, decompor os novos complexos ontológicos abstrato-analiticamente e, desta base assim conquistada, retornar (ou avançar) ao complexo do ser social, não apenas como dado e por isso meramente representado, mas também apreendido em sua totalidade real (Lukács, 2018, p. 7).

Neste sentido, o conteúdo e forma à luz do Materialismo Histórico-Dialético consistem na unidade dialética que acompanha o desenvolvimento ontológico e histórico do homem por meio de sua atividade principal: o trabalho. Por meio do trabalho, o homem transforma a natureza e é por ela transformado, se desenvolvendo por meio dos desafios que conferem necessidades e, com isso, também possibilitam o desenvolvimento do conhecimento humano ante as transformações (do meio, dos modos de produção e das forças produtivas, bem como das relações de trabalho).

Deste modo, a educação enquanto trabalho imaterial precisa possibilitar atividades docentes pautadas pela forma e conteúdo, posto que, assim sendo, possibilitar-se-á uma formação humana na medida em que as práticas pedagógicas estarão comprometidas com o papel social e político das formas (de ensino) e com os conteúdos voltados ao desenvolvimento dos pensamentos superiores dos sujeitos, permitindo que estes superem o conhecimento cotidiano e consigam atingir o conhecimento científico, por meio de uma prática educativa que dialogue com os aspectos culturais e sociais produzidos pelas gerações ao longo da história e passadas às novas gerações. Neste contexto, a atividade (trabalho docente) pautada pelas categorias supracitadas colocará os sujeitos/estudantes em contato com símbolos e signos responsáveis por desenvolver a linguagem, bem como a compreensão dos objetos e artefatos que estruturam a realidade na qual estão inseridos (Vigotski, 2010), possibilitando uma formação não alienada: uma formação humana. Portanto, por meio desta formação humana pautada pela forma e conteúdo, os sujeitos adquirem para si as qualidades humanas a partir do processo de humanização, posto que o conteúdo compreende o conhecimento em si, enquanto a forma consiste no instrumento que transforma o conhecimento para si (Cheptulin, 2004).

Portanto, conteúdo e forma à luz do Materialismo Histórico-Dialético consiste na metodologia que possibilita uma pedagogia crítica acerca das contradições presentes nas relações de trabalho na sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, também possibilita a compreensão de que a humanidade é o agente e o produto dos processos históricos e culturais que se desenvolveram das mais simples formas de organização do trabalho as mais complexas (capitalismo), em que a educação é colocada, mesmo que em seu caráter contraditório (trabalho educativo alienado e alienante), como a forma preponderante de se adquirir conhecimentos.

Ontologia da formação humana: possibilidades e desafios

Duarte (2001) contribui para que entendamos a relação entre homem e natureza enquanto princípio ontológico fundamental e determinante na passagem da evolução da vida como história da natureza orgânica, para a história social. Segundo Duarte (2001), esse salto configura-se no início de uma esfera ontológica qualitativamente nova: a passagem da realidade humana biológica para a realidade sócio-histórica. Neste mesmo sentido, Lukács (2004), em sua obra intitulada Ontologia do ser social: O trabalho, traz à tona o que fora filosoficamente decisivo na atividade de Marx: traçar a ontologia do materialismo histórico e dialético. Nesta, a síntese do sujeito no processo histórico é produzida por meio da relação dos indivíduos com o trabalho, num caráter objetivo, em que todo ser é produto do processo histórico, não existindo por si mesmo, mas através das relações concretas com o trabalho que determinam a condição da existência. Ademais, “Se se deseja expor as categorias específicas do ser social, seu brotar a partir das suas formas de ser precedentes, sua combinabilidade com elas, sua fundabilidade nelas, esta tentativa deve se iniciar com a análise do trabalho” (Lukács, 2018, p.7).

Segundo Duarte (2009, p. 8),

[...] Para alguns pode parecer paradoxal que Marx tenha, ao mesmo tempo, sido um grande crítico da alienação do ser humano pelo trabalho e colocado o trabalho no centro de sua concepção do processo histórico de humanização. Nos Manuscritos Econômico Filosóficos de 1844, Marx (1989) ao mesmo tempo que aponta o grande mérito da Fenomenologia do Espírito de Hegel, o de ter concebido o trabalho como o princípio gerador do homem, também critica a Hegel por só ter visto o aspecto positivo do trabalho. Mas é justamente nessa

obra que Marx, mais do que qualquer de seus predecessores, apresentou uma concepção do processo histórico do ser humano como um processo no qual o ser humano se humaniza pelo trabalho. Há quem considere essa obra juvenil de Marx ainda muito marcada por uma antropologia filosófica não histórica similar com a antropologia feuerbachiana e eleja a obra "A Ideologia Alemã" (1979) como um marco divisor a partir do qual Marx teria deixado para trás pressupostos filosóficos idealistas e passado a desenvolver cientificamente materialismo histórico.

Por meio do trabalho desenvolve-se a consciência humana que, por intermédio da vivência e reflexo da realidade, objetiva-se a criação de objetos auxiliares no processo de desenvolvimento, atendendo as posições teleológicas que, de acordo com (Lukács, 2018b), são os atos que não têm mais a finalidade de transformar a matéria natural, e sim atingir o coletivo de sujeitos para que estes realizem as intencionalidades (Lukács, 2018b). Em outras palavras, as teleologias surgem enquanto atividades que reivindicam da humanidade diferentes tipos de necessidades desafiadoras, e na medida em que resolvemos tais desafios, elevamos nossas percepções e habilidades de nossas ações, nossa consciência acerca dos novos instrumentos que precisaremos para compor a superação dos novos desafios que surgem teleologicamente. E esse processo acontece por meio do trabalho e são estas capacidades ontológicas de superar os desafios que a própria humanidade forja que diferencia os humanos dos demais animais. Portanto, a teleologia é um constante enfrentamento dos desafios e permeada de questões e questionamentos, dúvidas, estratégias, motivos etc. que fazem parte das teleologias que, segundo Lukács (2018b, p. 250),

A ilimitada possibilidade de desenvolvimento desse dialético jogo recíproco de pergunta e resposta se funda em que a atividade dos seres humanos não apenas contém respostas ao entorno natural, mas também que ela, na medida em que cria o novo, necessariamente também tem de, por seu lado, lançar novas questões que não brotam mais do entorno imediato, da natureza imediata, mas são componentes de um entorno autocriado, o ser social.

Diante disso, Lukács mostra que a essência do trabalho consiste, precisamente, na capacidade do homem em superar a fixação do ser vivo na relação biológica com seu meio ambiente. Com isso, o momento essencialmente distintivo não é dado pela perfeição dos produtos, mas pelo papel da consciência, que deixa de ser um apêndice da reprodução

biológica. Ou seja, entre o ser da natureza orgânica e o ser social, um papel decisivo é atribuído à consciência. Neste sentido, Lukács (2004, p.40) expõe que:

Com isso é enunciada a categoria ontológica central do trabalho: através do trabalho é realizada uma posição teleológica no interior do ser material como o nascimento de uma nova objetividade. Assim o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na medida em que nesta – mesmo se através de mediações muito extensas – sempre são realizadas posições teleológicas, por último materiais (Lukács, 2018b, p. 12).

Entender este processo, então, é o ponto de partida para que entendamos a importância da ontologia do ser social como referência para se pensar acerca de uma ontologia da educação brasileira, visto que esta está imbricada ao processo ontológico da história e cultura humana, com as contradições da educação em cenário produtivo capitalista e por isso se apresenta enquanto não democrática em relação ao pleno acesso à uma educação de qualidade, científica e sistematizada voltada à emancipação humana, à formação de sujeitos críticos e não alienados acerca da realidade na qual estão inseridos; que tenham consciência de como o ser humano tem sido transformado em mercadorias nas relações de trocas estabelecidas nas relações de trabalho no sistema de produção capitalista, onde o homem, enquanto ser social, perde a percepção da essência das etapas da produção, passando a vender vida no processo de produção que lhe tira o tempo para a cultura, para a família, para os estudos etc., isto é, o homem, no trabalho na forma capitalista, não se sente mais homem, mas sim uma coisa, uma mercadoria comprada pelo dinheiro que lhe permite apenas a sobrevivência (Marx, 1978), ou seja, “Toda riqueza se transforma em riqueza industrial, em riqueza do trabalho, e a indústria é trabalho acabado, assim como o sistema fabril é a essência desenvolvida da indústria, isto é, do trabalho, e o capital industrial é a forma objetiva acabada da propriedade privada” (Marx, 1978, p. 5).

Neste sentido,

Tal como a propriedade privada é apenas a expressão sensível do fato de que o homem se torna objetivo para si e, ao mesmo tempo, se converte bem mais em um objeto estranho e inumano, do fato de que a exteriorização de sua vida é a alienação de sua vida e sua efetivação sua desativação, uma efetividade estranha, a superação positiva da propriedade, isto é, a apropriação sensível pelo homem e para o homem da essência e da vida humanas, do homem

objetivo, das obras humanas, não deve ser concebida só no sentido do gozo imediato, exclusivo, no sentido da posse, do ter, o homem apropria-se de seu ser global de forma global, isto é, como homem total [...] (Marx, 1978, p. 11).

Para Duarte (2009), é contraditória a forma como acontece a educação na formação no capitalismo, o qual, mesmo inaugurando a forma dominante de formação de seres humanos, não garante a totalidade no que diz respeito ao acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade. “Assim, o desafio a ser enfrentado por qualquer concepção crítica da educação que pretenda constituir-se numa Pedagogia, reside justamente em manter-se crítica e, ao mesmo tempo, desenvolver uma proposta afirmativa sobre a formação dos seres humanos hoje (Duarte, 2009, p. 10).

Uma vez que a educação enquanto trabalho/atividade educativo é inerente ao processo de construção e constituição da sociedade e da própria construção do homem enquanto ser social, e para que consigamos entender os desafios e as possibilidades de se constituir uma educação para uma formação que apresenta forma e conteúdo no processo de formação humana no contemporâneo, torna-se imprescindível que tomemos esse processo histórico da ontologia da formação humana como o nosso aporte teórico-metodológico para entendermos as formas de organização da sociedade em torno da educação escolar, visto que é a partir dessa construção do ser social, como já mencionado, que podemos observar o quanto o homem (no sentido mais geral do termo, gênero humano) vem sendo alienado, não só dos meios de produção, como também dos produtos e dos bens culturais por ele produzidos, ou seja, foi transformado num ser alienado de sua própria essência, de sua própria consciência de classe e também do conhecimento de totalidade e da universalidade das relações produtivas, bem como da educação de qualidade. Daí a necessidade e urgência de pensarmos na formação de fato humana, posto que, com o desenvolvimento cada vez mais intensivo das capacidades humanas, surgem novas necessidades de transmissão dos conhecimentos e das objetivações, e a linguagem enquanto forma de comunicação é um complexo de símbolos que serve de mediadora para a satisfação das necessidades (Vigotski, 2010).

Portanto, as concepções conceituais e ontológicas nos auxiliam e possibilitam analisar o processo histórico para entender o homem enquanto ser social, nos possibilitando entender também sobre as convergências das contradições desse processo,

o qual nos insere ao entendimento do porquê das dificuldades históricas em se organizar uma educação voltada à formação humana que possibilite uma totalidade na formação de sujeitos emancipados no contemporâneo, posto que assim como o trabalho na sociedade capitalista se perpetua por meio da mais-valia, da alienação e da expropriação da produção do excedente produzido pelo trabalhador, o trabalho educativo, muitas vezes, também acaba por absorver a lógica capitalista de produção de conhecimentos, segregando a classe trabalhadora de uma educação pública de qualidade, com formas e conteúdo sistematizados e científicos (Saviani, 2005).

A educação é histórica: uma Ontologia do trabalho educativo

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (Saviani, 1991b, p. 21).

Lukács (2013, p. 131) compreende que “Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas”. Com isso, a educação, sendo um complexo fundado pelo trabalho, pela práxis humana, pelo desenvolvimento sempre mais intenso das atividades humanas, produz incessantemente o novo na realidade objetiva e constrói o gênero humano como inacabado, e o fenômeno educativo é o elemento responsável pela transmissão das especificidades próprias do gênero humano, da cultura, da formação indispensável para a continuidade dessa nova forma de ser no processo histórico, tendo em vista que, diferentemente dos animais, as características do ser na esfera do ser social não comparecem simplesmente com o seu nascimento na reprodução biológica, ou seja:

O essencial da educação dos seres humanos consiste, ao contrário, em qualificá-los a reagir adequadamente a eventos e situações novas, inesperadas que ocorrerão mais tarde em suas vidas. Isto significa duas coisas: primeiro, que a educação dos seres humanos – tomada no sentido mais amplo – jamais está inteiramente completa (Lukács, 2018b, p. 133).

Para Lukács (2018b), a educação histórica representa a continuidade das esferas sociais, culturais, em que os indivíduos se apropriam das objetivações dos conhecimentos humanos acumulados e historicamente construídos, dando sentido aos sentimentos humanos, à sensibilidade humana. Na perspectiva ontológica, sobretudo em Para uma Ontologia do ser social, a educação é compreendida como um fenômeno especialmente e exclusivamente humano, que surge do processo histórico e dos diversos desdobramentos culturais e é conceituada de duas maneiras:

[...] o primeiro, em sentido amplo, diz respeito ao caráter universal (presente em todas as formações sociais) do complexo educativo, cuja função consiste em construir nos homens as condições indispensáveis para sua realização como participante da generalidade humana, uma formação “para que reajam de modo socialmente intencionado às novas alternativas da vida” (Lukács, 2018b, p. 134).

A partir destas colocações podemos refletir o quanto a educação atualmente precisa pensar na formação humana levando em consideração os aspectos culturais e históricos da humanidade, posto que a educação tem sido transformada em mercadoria por meio do processo de formação aligeirada, sem compromisso com os sujeitos, com as formas de ensino, com os conteúdos ensinados, enfim, como afirmou Marx: é riqueza que se transforma em riqueza industrial.

Para que consigamos sair destas amarras que o sistema capitalista de produção nos impõe é preciso que superemos a forma de propriedade privada, o capital em sua forma particular de ser, pois, uma vez que a riqueza é produzida coletivamente, esta deve ser apropriada no âmbito do coletivo, não de modo particular, em seu modo de existência alheia ao homem. Para tanto, para Marx, há que superarmos esse sistema capitalista, dando lugar à outra forma de organização da sociedade, onde não exista desigualdade entre as classes, onde não exista as lutas de classes, onde não exista o Estado e, assim, a exploração de uma classe sobre outra.

O capitalismo possui grandes contradições e manobras em seus bastidores capazes de comprometer todo e qualquer projeto de formação humana que vise uma emancipação dos sujeitos em suas totalidades ante as relações entre desiguais na esfera econômica, social e política. Sendo assim, torna-se emergencial novas formas de se conceber o mundo ao nosso redor, onde devemos lutar por projetos coletivos que visem

um mundo humano, sem desigualdade e que não seja pautado na exploração. E isso não será possível senão por meio de uma educação humana, superando desafios que nos são impostos e criando possibilidades de uma educação que forme sujeitos críticos, emancipados e coletivos, posto que a sociedade capitalista tem como princípio a formação do sujeito individualista, produtivo, competitivo e empreendedor – concepções de ideários pedagógicos alienantes, em que as questões políticas, históricas, sociais e culturais, quase sempre, não são contempladas. Abordagens estas que apenas tratam de oferecer ao indivíduo um receituário para os sujeitos, com foco individualista no ato de ter, com princípio teórico e metodológico de formação por meio de uma perspectiva capitalista e voltada ao mercado.

No entanto, faz-se necessário ressaltar que, quando pensamos na perspectiva ontológica do ser social, não tem como relacioná-la com a visão capitalista, pois a primeira vê o trabalho como princípio educativo, enquanto a visão capitalista, numa lógica formal, percebe o trabalho como produto. Assim, preocupam-se em formar o profissional para o mercado: com a intenção de que se desenvolvam, potencializem suas aptidões, mantenham-se empregados, sejam flexíveis e que se adaptem às oportunidades. Tem-se, desse modo, um perfil de indivíduo mais passivo, contemplativo, mais disposto a consentir e permitir do que se indignar e questionar. O grande perigo de se ter cada vez mais indivíduos agindo assim é que o único compromisso deles será o de pensar em si próprios, não no coletivo.

A problemática da formação ontológica do sujeito social como propõe a epistemologia crítica que a sustenta, requer, portanto, que se reconheçam duas premissas: a) que o estudo das contribuições teóricas baseadas no Materialismo Histórico-Dialético constitui o fundamento para a emancipação, possibilitando ter como síntese um sujeito comprometido com a transformação social; b) que no processo de formação do sujeito, a *práxis* seja um elemento mediador no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, destaca-se que pode existir a possibilidade dessa materialização no plano concreto da formação de sujeitos emancipados. No entanto, requer considerar que o Estado e seus aparelhos limitam e condicionam, procurando impedir qualquer manifestação contra-hegemônica, bem como, de se considerar que todos vivem o capitalismo, é difícil escapar completamente da alienação. Entretanto, contribuindo com essa argumentação, Netto e

Carvalho (2000) afirmam que há possibilidade do exercício da crítica no cotidiano nas pequenas práxis em espaços inesperados e citam Henri Lefebvre quando este questiona:

O que é que escapa ao Estado? O insignificante, as minúsculas decisões nas quais se encontra e experimenta a liberdade [...]. Se é verdadeiro que o Estado deixa fora apenas o insignificante, é igualmente verdadeiro que o edifício político-burocrático sempre tem fissuras, vãos e intervalos. De um lado, a atividade administrativa se dedica a tapar esses buracos, deixando cada vez menos esperança e possibilidades ao que podemos chamar de liberdade intersticial. Por outro lado, o indivíduo procura alargar estas fissuras e passar pelos vãos (Lefebvre *apud* Carvalho; Netto, 2000, p. 17-18).

Desse modo, é possível irromper em meio a brechas existentes, pois tais esferas não conseguem se ater a tudo e a todos. Assim, sempre há espaços e sujeitos trabalhando para questionar as contradições e, com isso, desconstruir as “verdades” que a ideologia dominante tende a impor a todos. A formação ontológica do sujeito social, portanto, refere-se à atividade humana que possibilita transformação. Cientes de que a educação retrata a luta de classes e sua proposta não se revela apartidária como intenta a ideologia dominante, os sujeitos formados na perspectiva ontológica no contexto da educação escolar, poderão estar mais dispostos a transformar, a lutar. Nesse sentido, esforçam-se em possibilitar aos sujeitos a consciência, a liberdade de uma interpretação crítica do mundo desigual que os cercam e os incitam, possibilitando o esforço na busca por mudanças políticas, econômicas e sociais. Dessa maneira, o sujeito coletivo assume o papel de um intelectual orgânico envolvido com a totalidade, pois, para Saviani (2003):

Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (Saviani, 2003, p. 31).

Baseando-se na Teoria Histórico-Cultural e no pressuposto de que todos são produtos de objetivações, a proposta da formação ontológica busca desenvolver a personalidade do sujeito, mediante atividade teleológica (intencional), visando a realização da humanização, superando as relações determinadas pela alienação. Seguindo essa linha, para Martins (2015) existe vinculação e interdependência entre a personalidade e as

condições objetivas e, por isso: “[...] a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente, mas sim, resultado da atividade social e, em certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados separadamente, mas da trama das relações que se estabelece entre eles” (Martins, 2015, p. 77).

Portanto, a perspectiva ontológica na formação do sujeito é consequência das tendências críticas na educação que surgiram a partir da década de 1970 e que influenciaram a educação escolar. Para os representantes dessa tendência progressista, como por exemplo Saviani, cabe ao espaço formativo o caminho da certeza em acreditar ser possível a concretização de uma escola com uma teoria pedagógica capaz de insurgir e que liberte mediante a formação de sujeitos críticos e conscientes de suas limitações e possibilidades. “[...] Em outras palavras, o processo pelo qual a educação escolar tornou-se a forma dominante de educação é, ao mesmo tempo, um processo de desenvolvimento do significado ontológico do trabalho educativo” (Duarte, 2009, p. 5).

Considerações finais

Ante ao que foram expostos nas seções, podemos constatar que, para Lukács (2018b), trazer à tona a categoria essência significa analisar e compreender um determinado fenômeno (no nosso caso específico, o complexo da educação) a partir da totalidade, considerando as influências que provocam e recebem dos demais complexos, sua ligação com o movimento contraditório e desigual da reprodução social.

Também se verificou que a educação atua na continuidade do processo de reprodução dos indivíduos e da sociedade como um todo (especificamente a sociedade do capital, como modelo social vigente, onde vigora a exploração desenfreada de grupos humanos sobre outros). Ela também possibilita uma tomada de consciência acerca de como surge o ser social, de sua trajetória histórica, passando pelas diferentes formações sociais até a atual, bem como sobre a perspectiva de fornecimento de um determinado modelo de sociedade e a possibilidade de construção, pelos próprios atos humanos, de uma sociedade verdadeiramente humana, emancipada.

Portanto, este ensaio considerou que os estudos de Lukács contribuem, de forma crítica, na compreensão dos aspectos ontológicos da educação brasileira, posto que a obra

do autor engendra as categorias: singularidade, universalidade e historicidade, as quais podem fazer com que a educação brasileira seja pensada em sua historicidade, em sua essência, em sua realidade concreta a partir dos vieses de Lukács.

Referências

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. 2. ed. Trad. Leda Rita. Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004.

CARVALHO, M. do C. B; NETTO, J. P. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica: a formação da individualidade para si. // SILVA, J. C. da. [et al] org. **Pedagogia Histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Curitiba: CRV, 2014.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. **Histedbr**, 2009.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

GAMBOA, Silvio S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Tese de Doutorado. Universidade UNICAMP. SP: Campinas, 1998.

LUKÁCS, G. **Para a ontologia do ser social**. Tomo II. Vol. 14. Trad. Sérgio Lessa. Maceió: Coletivo Veredas, 2018b.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social, II**. Trad. Nélcio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, G. **Ontologia del ser social: el trabajo**. Buenos Aires: Herramiento, 2004.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2015.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. **O capital**. (livro III, 2º tomo), São Paulo: Abril, 1983.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

NETO, F. O. L.; BARBOSA, M. E. S. (2010): "O ensino de geografia na educação básica: Uma análise da relação entre a formação docente e sua atuação na geografia escolar". **Revista Geosaberes**. v. 1, n. 2, dezembro 2010, p. 160-179. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/viewArticle/44>>. Acesso em: 22 set. 2016.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento/Revista de Educação**, v. 3, n. 4, 2016.

SAVIANI, D. A Formação Humana na Perspectiva Histórico-Ontológica. // SAVIANI, D; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 13-35.

SAVIANI, D. **Saberes e incertezas sobre currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34. p. 152-180. jan/abr., 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu e Cortez, 1991a.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991b.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Capítulo 5

AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NAS PESQUISAS DAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO MÉDIO (2018-2022)

Cristiane dos Santos Farias
Edméia Maria de Lima
Edwylson de Lima Marinheiro
Eliane Cleide da Silva Czernisz

Resumo

Este texto origina-se de reflexões e pesquisas conduzidas no âmbito da disciplina de Teorias da Educação do Programa de Pós-Graduação, nível doutorado, na Universidade Estadual de Londrina-PR. Seu propósito é investigar as contribuições do método do Materialismo Histórico e Dialético (MHD) nas pesquisas das etapas da Educação Infantil e Ensino Médio, no recorte temporal de 2018 a 2022, utilizando a estratégia metodológica do Estado da Arte. O questionamento central indaga sobre as contribuições do MHD para o avanço teórico/prático das pesquisas dessas etapas da Educação Básica. Os resultados evidenciam que o método do MHD continua muito atual nas pesquisas em educação, desde a primeira etapa na Educação Infantil. Por meio das categorias do método, o problema que originam as pesquisas são engendrados e adquirem consistência científica que responde e originam muitas questões do nosso tempo, no movimento do século XXI. Essa abordagem possibilita a compreensão da educação dentro das relações contraditórias inerentes ao sistema capitalista de produção, inserindo-a em um contexto de lutas de classes e contradições. Consequentemente, as pesquisas permeadas pelo MHD não apenas analisam, mas também favorecem a transformação e a mudança no cenário educacional.

Palavras-chave: Materialismo Histórico-Dialético; Educação Infantil; Ensino Médio; Categorias do método.

Introdução

[...] a produção da própria vida material [...] é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (Marx, 2009, p. 32-33).

A dialética marxista é uma das abordagens possíveis de interpretação da realidade, inclusive da realidade educacional. Essa construção lógica do método materialista histórico, que fundamenta o pensamento marxista, apresenta-se como um

instrumento teórico de interpretação. Permite ao pesquisador, pensar o objeto e a realidade, em contínuo movimento. Assim, a pesquisa precisa apreender a realidade, analisar o objeto para descobrir o que está subjacente a ele, captar a universalidade, a particularidade para compreender a sua singularidade.

Este texto, resultante de discussões e de uma pesquisa realizada a partir da disciplina de Teorias da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível doutorado, da Universidade Estadual de Londrina-PR, tem como objetivo investigar as contribuições do MHD nas pesquisas de Educação Básica a partir de categorias de análise do método. Para tanto, realizamos o levantamento de pesquisas em Educação que tem como percurso metodológico o MHD no período de 2018 a 2022⁶. Isto posto, problematiza-se neste artigo: as categorias do método MHD presentes nas pesquisas em Educação contribuem para discutir as políticas públicas atuais nas etapas da Educação Infantil e Ensino Médio?

Para contribuir com a construção do estado da arte sobre a utilização do MHD nas pesquisas em Educação, foi mapeado o que existe de produção publicada na forma de teses na área da Educação, por considerar a possibilidade de obter uma compreensão mais abrangente das tendências e abordagens na pesquisa em Educação que faz uso do MHD. Para a fonte de dados na busca das teses foi utilizado, como sistema de busca, a Plataforma Sucupira e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como recorte temporal foi definido o período entre os anos 2018 e 2022.

Os resultados do levantamento são apresentados e discutidos no presente artigo que está organizado em duas seções principais. Na primeira discorre-se sobre o método do MHD e categorias de análise para o campo da Educação. Na segunda, estão sistematizadas a análise e as discussões acerca dos principais achados que contribuem para a realização do Estado da Arte sobre o MHD nas pesquisas da etapa da Educação Infantil e do Ensino Médio, em especial sobre os aspectos teórico-metodológicos e os enfoques da produção analisada.

⁶ Esse recorte foi estabelecido como critério na Educação Infantil após a promulgação da BNCC (BRASIL, 2017a) e no Ensino Médio após a implantação da Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017b).

Como resultado, constatamos que as categorias de análise do método aplicadas nas pesquisas da etapa da Educação Infantil e do Ensino Médio, são altamente importantes para a discussão das políticas públicas na contemporaneidade.

O método Materialista Histórico-Dialético: concepções acerca do homem, da natureza e da sociedade

Compreender o Método Materialista Histórico-Dialético é essencial para conhecer e refletir a realidade educacional, possibilitando a sua transformação. Ao transformar a realidade que está em constante movimento, o ser humano também se transforma, pois ele é parte dela. É preciso reconhecer a existência material da realidade, pois o que determina o que o sujeito pode fazer é a sua existência. Assim, o pesquisador precisa analisar como a realidade social se produz e reproduz no decorrer da história.

A concepção materialista histórico-dialética, busca compreender as bases sobre as quais os homens produzem e reproduzem a sua existência, ou seja, as condições objetivas de sua existência. Nessa concepção, o homem, como ser genérico, criativo, imaginativo e produtivo age sobre a natureza a fim de satisfazer as suas necessidades de sobrevivência, produzindo a si mesmo e construindo a sua história por meio do trabalho.

[...] O primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história. Mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (Marx; Engels, 2002, p. 21).

O homem adapta-se e transforma a natureza, ao transformá-la, ele também se modifica, “[...] através do trabalho o homem vai produzindo as condições de sua existência, e vai transformando a natureza e criando, portanto, a cultura criando um mundo humano” (Saviani, 1989, p.8). Em convergência com Bressan e Brzezinski (2022, p. 7), “o homem que se modifica, é ser único, pleno de contradições com características particulares [...]”. O homem se constitui na relação que estabelece com a natureza e com o outro.

De acordo com Marx e Engels (2002), os homens renovam a sua vida, gerando novas relações sociais e novas necessidades. O trabalho está presente na relação homem-natureza e outros homens, nas relações sociais. A sociedade resulta das relações de produção. Assim, o homem constrói a sua história ao modificar os meios de produção e ao transformar a natureza. Com isso, ele modifica a si e a sociedade, esta feita pelos homens (Pereira; Francioli, 2011). O trabalho é considerado uma atividade vital garantindo a sobrevivência individual e coletiva do homem.

Em relação as categorias de análise do materialismo histórico-dialético para o campo da educação, Karl Marx, formularam um conjunto de análise da realidade por meio de categorias. As categorias do método possibilitam a compreensão dos “[...] aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações [...]” (Cury, 1985, p. 21). Permitem analisar a educação a partir das relações contraditórias presentes no sistema capitalista de produção.

A realidade é dinâmica, histórica, nesse sentido, precisamos pensar quais categorias estão predominando sobre ela. “[...] As categorias não são eternas, são historicamente determinadas e esta determinação se verifica na articulação específica que têm nas distintas formas de organização da produção [...]” (Paulo Netto, 2011, p. 49).

Dentre as abordagens discutidas nas pesquisas educacionais referentes à educação nas etapas da Educação Infantil e Ensino Médio, destacamos as categorias Totalidade, Trabalho e Mediação. A totalidade é uma categoria que está em constante movimento, busca conectar um processo particular com outros processos, possibilitando conhecer a essência do real (Cury, 1985). No manuscrito “Grundrisse”, Marx (2011), destaca a relação entre a produção, consumo, distribuição, troca/circulação, constituindo uma totalidade:

A produção cria os objetos correspondentes às necessidades, a distribuição os reparte segundo leis sociais; a troca reparte outra vez o já repartido, segundo a necessidade singular; finalmente, no consumo, o produto sai desse movimento social, devém diretamente objeto e serviço da necessidade singular e a satisfaz no desfrute. A produção aparece assim como o ponto de partida, o consumo, como o ponto final; a distribuição e a troca, como o meio termo, o qual por sua vez, é ele próprio dúplice, uma vez que a distribuição é o momento determinado pela sociedade e a troca, o momento determinado pelos indivíduos. Na produção, a pessoa se objetiva, na pessoa, a coisa se subjetiva; na distribuição, a sociedade assume a mediação entre produção e consumo sob

a forma de determinações dominantes; na troca, produção e consumo são mediados pela determinabilidade contingente do indivíduo (Marx, 2011, p. 29).

Todo esse movimento, possibilita compreender a totalidade do processo de produção, a constante relação entre as coisas ou fenômenos, estes não podem ser compreendidos isoladamente. Percebemos que só é possível conhecer a realidade na sua totalidade, a partir da dimensão social e histórica. No materialismo histórico-dialético a categoria trabalho é central na relação entre o homem, a natureza e outros homens, por ser uma atividade para a produção e reprodução da vida material (atividade vital).

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula, e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida (Marx, 2006, p. 149).

De acordo com Saviani (2007, p. 154), a “essência do homem é o trabalho”, este produzido pelos próprios homens, ou seja, é um “processo histórico”, ao mesmo tempo um “processo educativo”. Para o autor, o homem aprende a produzir a sua própria existência, assim, o trabalho é uma atividade histórica que produz a humanidade. A categoria da mediação concretiza, guia e significa as ações sociais, só existe em sua relação com a teoria e a prática, “[...] expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo [...]” (Cury, 1985, p. 43), numa relação de modo dialético e contraditório.

[...] Essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno ao conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. [...] A história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real [...] (Cury, 1985, p. 43).

Portanto, a mediação não é uma categoria isolada, ao contrário, é interligada com outras categorias de análise, dentre elas a totalidade e a contradição. A mediação

contribui para a análise de diferentes fenômenos sociais. As categorias possibilitam ao pesquisador analisar a educação face às relações sociais, postas no sistema capitalista de produção num contexto de contradições e de luta de classes.

Estado da arte: o Materialismo Histórico e Dialético nas pesquisas em educação

O termo “Estado da Arte” é originário da literatura científica americana. Ele tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área. Neste estudo, procuramos realizar uma revisão abrangente para mapear a amplitude dos estudos já conduzidos sobre o tema, com o intuito de identificar os conhecimentos já produzidos e os diferentes enfoques adotados. Partimos do entendimento que,

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski, 2006, p. 39).

O Estado da Arte representa não apenas um exercício de revisão bibliográfica, mas também um alicerce sólido sobre o qual construiremos nosso trabalho de pesquisa. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, de uma área, de uma metodologia, além de indicar possíveis contribuições para pesquisas posteriores. Para Ferreira (2002, p. 258),

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Diante do exposto, realizamos essa estratégia metodológica abarcando pesquisa sobre a temática. Procedemos o levantamento a partir de quatro descritores principais:

Materialismo Histórico-Dialético; Educação Infantil; Ensino Médio; Marx e Políticas Públicas. As pesquisas ocorreram a partir do banco de teses da Plataforma Sucupira e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os critérios de busca objetivaram o tema do trabalho e publicações que compreendessem o período de 2018-2022, escritos no idioma português. A definição do período temporal é fundamentada na necessidade de abranger pesquisas mais recentes, sendo também determinada pelo critério de considerar, na Educação Infantil, o período posterior à promulgação da BNCC (Brasil, 2017a), e no Ensino Médio, o período após a publicação da Lei n. 13.415/17 (Brasil, 2017b).

As produções relacionadas à temática em estudo foram identificadas e analisadas, priorizando aquelas que se alinham de maneira mais significativa com o objeto desta pesquisa. Esta seleção foi baseada na abordagem das questões relacionadas à contribuição do Materialismo Histórico-Dialético nas investigações educacionais, com foco específico na Educação Infantil e no Ensino Médio, que são áreas de pesquisa dos autores deste artigo.

Ao utilizar a plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, realizamos a leitura dos temas, e recorrendo ao resumo e sumário quando o título era representativo para a pesquisa. Como resultado de nossa busca bibliográfica elencamos entre as encontradas cinco teses de Educação Infantil e duas teses do Ensino Médio publicadas no período de 2018 a 2022.

Na tabela 1 apresentamos as teses da etapa da **Educação Infantil** (2018 a 2022) que utilizaram o método do Materialismo Histórico-Dialético:

Tabela 1 – Recorte das teses da etapa da Educação Infantil (2018 a 2022) que utilizaram o método do Materialismo Histórico-Dialético

Título/Tipo/Ano	Autor	Acesso
1 O Acordo Do Banco Interamericano De Desenvolvimento E A Prefeitura Municipal De Florianópolis: O Monitoramento Da Qualidade Da Educação E A Formação Continuada – Implicações Para A Docência Na Educação Infantil. Tese, 2019.	Marlise Oestreich	https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/216558/PEED1497-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
2 Apropriação de Vigotski nas políticas para a Educação Infantil: uma crítica ancorada na ontologia marxiana. Tese, 2018.	Fátima Maria de Holanda Lima	https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39763

3 O Lúdico No Currículo Do Curso De Pedagogia Do Campus De Caxias-Uema E Suas Implicações Na Formação Do Professor De Educação Infantil. Tese, 2022.	Marinalva Veras Medeiros	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12627888
4 A Atividade Docente E O Processo De Humanização Da Criança De 0 A 3 Anos De Idade No Espaço Da Educação Infantil. Tese, 2022.	Maria Eliza Chierighini Pimentel	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13270648
5 Na Contramão Das Imposições: Em Busca Da (Re)Significação Da Função Docente E Do Papel Da Escola De Educação Infantil. Tese, 2021.	Adelir Aparecida Marinho De Barros	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=

Fonte: Elaborado pelos autores

O recorte dos conteúdos buscou selecionar as categorias de análise contidas nas pesquisas, a fim de evidenciar a metodologia do Materialismo Histórico-Dialético em seus desdobramentos apresentados por autores que têm nesta teoria, a sua base de sustentação, contribuindo para as pesquisas em Educação neste momento histórico em que vivemos no século XXI.

Nesse sentido, em relação às categorias, elencamos: a) Conceito de Estado; b) Neoliberalismo; c) Hegemonia e Ideologia; d) Educação Omnilateral. Assim, em sua tese, *Marlise Oestreich* (2020) contribui com nosso objetivo de apresentar as categorias de análise do método, ao utilizar conceitos basilares que tem por raiz o materialismo histórico-dialético e foram desenvolvidos por pensadores que tinham seus estudos ancorados na teoria. Dos estudos se originaram conceitos que contribuem com a ciência, dentre as quais destacamos na pesquisa de Oestrich: a) Conceito de Estado; b) Neoliberalismo; c) Hegemonia e Ideologia; d) Educação Omnilateral:

a) Conceito de Estado: Gramsci desenvolveu o conceito de Estado proposto por Marx, dividindo-o metodologicamente em sociedade política e sociedade civil (Gramsci, 2007). Oestreich (2020), esclarece ao afirmar que a sociedade política é aquela que utiliza de dispositivos de coerção, da força, da polícia, da violência, das leis, objetivando moldar a massa popular conforme a economia de determinado tempo histórico, atendendo e preservando as necessidades do grupo hegemônico. Por sua vez, a sociedade civil é

representada pelos aparelhos privados de hegemonia e fica a depender se seu caráter moral ou ético, já que é voluntário.

b) Neoliberalismo: No ensaio "Balanço do Neoliberalismo", Anderson aborda o surgimento e a disseminação do neoliberalismo, retrata suas implicações econômicas e sociais e ainda avalia a validade das políticas neoliberais em diversos países. O neoliberalismo "foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar" (Anderson, 1998, p.9). O autor retrata temas relacionados à globalização, desregulamentação, privatização e desigualdade econômica, bem como as mudanças políticas que o neoliberalismo instaurou, ao opor-se à intervenção do Estado na economia, na defesa da liberdade do mercado.

c) Hegemonia: De acordo com Gramsci (2007), a hegemonia é a combinação do consenso e da força – coerção – observando que a força não se exceda acima do consenso, mas aparente ser sustentada pelo consenso de uma maioria, "que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria" (GRAMSCI, 2007, p. 95). Dessa forma, o grupo dominante lidera e mantém a hegemonia ao dirigir a outra classe – subalterna – com consenso da mesma, que caso venha a se rebelar, utiliza da coerção e dessa forma vai estabelecendo e fortalecendo a sua ideologia,

A realização de um aparato hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico. Em linguagem croceana: quando se consegue introduzir uma nova moral adequada a uma nova concepção do mundo, termina-se por introduzir também esta concepção, isto é, determina-se uma reforma filosófica total (Gramsci, 1978, p. 52).

E ainda, a ideologia representa uma "[...] concepção de mundo que se manifesta na ação e a organiza – é unidade de fé entre uma concepção de mundo e uma norma de conduta adequada a essa concepção" (Gramsci, 1975, p. 1378-1379). Ambas, ideologia e hegemonia são entrelaçadas, fazendo parte do jogo pela concepção dominante (Gruppi, 1980).

d) Educação Omnilateral: Esta educação leva em consideração todas as dimensões do ser humano, considerando sua situação objetiva e subjetiva do seu contexto

real, significa a emancipação do ser humano em todos os sentidos (Frigotto, 2012). A educação omnilateral tem por responsabilidade,

[...] o desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. [...] a escola terá um papel revolucionário na medida em que construa – por um método materialista histórico-dialético, partindo dos sujeitos concretos, com sua cultura, saberes e senso comum, e dialogando criticamente com o patrimônio de conhecimentos existente – as bases científicas que permitem compreender como se produzem os fenômenos da natureza e as relações sociais. Estas serão bases para uma práxis revolucionária em todas as esferas da vida, no horizonte de abolir para sempre a cisão da humanidade em classes sociais. É nesta práxis e na luta política concreta que se forjam a identidade e consciência de classe (Frigotto, 2012, p. 272 - 273).

No que se refere ao conceito de trabalho, *Fátima Maria de Holanda Lima*, em sua tese (2018), utiliza-se de categorias do método de Marx e Engels e de Vigotski, trazendo uma relação próxima ao objeto de estudo da Educação Infantil, sem, contudo, se ocupar e conceituá-los, mas sim, historicizar e descrevê-los na práxis. Dela, optamos por extrair somente o conceito de Trabalho:

Trabalho, para Marx, é visto como a ação que o homem realiza sobre a natureza, modificando-a para atender às suas necessidades, sendo que, ao mesmo tempo em que o homem transforma a natureza, ele, também, modifica sua própria natureza. Antes de agir, porém, o homem pensa sobre sua ação, escolhendo o modo mais adequado de realizá-la. Dessa forma, ele não transforma apenas a natureza sobre a qual age, ele imprime nela o projeto que tem, conscientemente, em mente. Assim, o trabalho revela-se como categoria fundante e predominante na constituição do ser social. É, pois o trabalho que dá origem ao mundo social e esse mundo social é, portanto, produto da atividade humana. [...] O trabalho, pois, é a atividade fundante, originária do ser dos homens. Através dessa primeira atividade, o homem imprime sempre o novo sobre a causalidade dada, transformando-a em causalidade posta, humanizada (Lima, 2018, p. 13).

Em relação às Categorias da Totalidade e da Práxis, *Marinalva Veras Medeiros* (2022), contribui para a nossa pesquisa com as seguintes categorias de análise: a) totalidade e b) práxis. Vejamos: a) *Totalidade*: “[...] o conceito de totalidade, implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos, igual e indistintamente”. E

ainda, “[...] a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (Cury. 1985 p, 36). *b) Práxis:* Ressaltamos que Marx e Engels (2002) ressignificaram o conceito de práxis a partir das teses sobre Feuerbach. Desse modo, os autores a têm como processo teórico e prático da atividade material produtiva do homem sobre a natureza e de sua própria condição de a ela transformar e por ela ser transformado. Dessa forma, a práxis representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo.

Por conseguinte, no que se trata da definição de homem, Maria Eliza Chierighini Pimentel, contribui de acordo com o materialismo histórico-dialético:

[...] o homem é um ser natural humano, isto é, um ser que é para si próprio e, por isso, um ser genérico, que enquanto tal deve atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber. Por conseguinte, nem os objetos humanos são os seus objetos naturais tais como se oferecem imediatamente, nem o sentido humano, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade humana, objetividade humana. Nem objetiva nem subjetivamente está a natureza imediatamente presente ao ser humano de modo adequado. E como tudo o que é natural deve nascer, assim também o homem possui seu ato de nascimento: a história, que, no entanto, é para ele uma história consciente, e que, portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência é ato de nascimento que se superall (Marx, 1987, p. 207).

Do estudo de Adelir Aparecida Marinho De Barros (2021), dentre as categorias trabalhadas, destacamos o conceito de mercadoria no princípio marxiano: “[...] um bem só possui, portanto, valor, porque nele está corporificado, materializado, trabalho humano abstrato. Como medir a grandeza desse valor? Por meio da quantidade da ‘substância criadora de valor’, nele contida, o trabalho.” (Marx, 2006, p. 60). A educação inserida nessa célula está associada ao que se considera como bem intangível, e isso promove um capital social de formação humana.

No âmbito da Educação Infantil, a pesquisa enfatiza a importância de categorias como "Conceito de Estado", "Neoliberalismo", "Hegemonia", "Ideologia" e "Educação Omnilateral" para entender como a teoria do MHD desvela a realidade da educação nesse contexto. Através dessas categorias, a pesquisa destaca a interconexão entre as estruturas de poder, ideologia e educação, fornecendo uma base sólida para a análise

crítica das práticas educacionais para primeira infância, impactando o currículo e seus desdobramentos das políticas públicas desta etapa.

Concluídas as discussões sobre as teses na etapa da Educação Infantil (2018 a 2022), passamos agora a apresentar as teses referentes à etapa do Ensino Médio (2018 a 2022) que empregaram o método do Materialismo Histórico-Dialético (tabela 2).

Tabela 2 - Recorte das teses da etapa do Ensino Médio (2018 a 2022) que utilizaram o método do Materialismo Histórico-Dialético

Título/ Tipo/Ano	Autor	Acesso
A Reforma Do Ensino Médio Implantada Pela Lei 13.415/2017: Aproximações E Distanciamentos Desde O Brasil Colônia. Tese, 2021.	Simone Da Costa Silva	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13579879
Ensino Médio: História, Concepções E Realidades a partir Da Lei Nº 5.692, de 1971, Até a Lei Nº 13.415, de 2017. Tese, 2022	Dulcelina Da Luz Pinheiro Frasseto	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11823774

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em se tratando das categorias do método do Materialismo Histórico-Dialético que sustentaram as teses pesquisadas - Etapa do **Ensino Médio**, vemos que na tese de Silva (2021) investiga-se a contrarreforma implantada pela Lei n. 13.415/2017 utilizando o método baseado no MHD adentrando-se na compreensão das bases históricas e da análise das reformas educacionais implementadas ao longo da história, as do Brasil Colônia até as que se encontram em vigor. Na pesquisa identificamos como principais categorias do método dialético:

a) *Totalidade*. “[...] tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade” (Masson, 2012, p. 12). Na educação, o Método Materialista Histórico-Dialético pode ser usado para compreender a realidade educacional em sua complexidade e em sua totalidade. Esse método permite compreender como a educação é formada e como ela se transforma ao longo do tempo. Masson (2012) é

importante porque destaca a importância do Método Materialista Histórico-Dialético para a compreensão da realidade ligando os diversos elementos.

b) *Mediação*. exerce um papel de extrema relevância, tendo em vista que “[...] a totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente” (Masson, 2012, p. 4). Masson (2012) destaca a importância da mediação para a compreensão da realidade. A mediação é o elemento que liga os diversos elementos da realidade, permitindo compreender a totalidade da realidade. Isso significa que a totalidade não é algo que existe de forma isolada, mas que é constituída pela interação entre os diversos elementos da realidade que estão em constante interação.

c) *Práxis*. o conceito de 'práxis' fundamenta a concepção marxista sobre o processo de conhecimento onde "A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade" (KOSIK, 1976, p. 202). Kosik (1976) destaca a importância da práxis para o processo de conhecimento, afirmando que ela é a atividade humana que transforma a realidade. A práxis é a determinação da existência humana como elaboração da realidade, o que significa que o homem é um ser que transforma a realidade, e essa transformação é o que dá sentido à sua existência.

A pesquisa de Frassetto (2022) aborda o processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no estado de Santa Catarina, especificamente nas escolas estaduais de Joinville/SC. Seu estudo adota uma abordagem fundamentada no materialismo histórico-dialético, com foco nas categorias essenciais para a compreensão da trajetória investigativa: totalidade, mediação e contradição. A categoria "totalidade", conforme definida pela pesquisadora com base na visão de Kosik (1976), implica uma compreensão da realidade como um todo estruturado e dialético, onde qualquer evento ou conjunto de eventos pode ser racionalmente compreendido dentro desse contexto.

No que se refere à categoria "mediação", Frassetto (2022) a relaciona com a legislação brasileira que aborda as reformas do Ensino Médio, atuando como um elemento mediador para assegurar direitos, mudanças e organização na formação dos jovens. Thompson (1997) é citado para respaldar essa interpretação, enfatizando que a lei é, por

definição, uma parte da "superestrutura" que se ajusta às necessidades da "infraestrutura" das forças produtivas.

Quanto à categoria "contradição," a autora a demonstra a partir de movimentos históricos, políticos e sociológicos, assim como na identificação das contradições presentes no Ensino Médio, juntamente com as incertezas relacionadas à sua identidade. Questões como ser propedêutico ou profissional, preparar para a formação humanística ou para o mercado de trabalho, ser gratuito ou particular, obrigatório ou não, são exploradas ao longo da pesquisa.

Em consonância com Konder (2008, p. 49), "a dialética reconhece a contradição como princípio fundamental do movimento pelo qual os seres existem". Nesse contexto, a contradição é vivenciada pelos estudantes, que se deparam com o dilema de cursar o Ensino Médio visando uma qualificação adequada para o mercado de trabalho ou unicamente com o propósito de ingressar no ensino superior.

As teses de Silva (2021) e Frassetto (2022) sobre o Ensino Médio brasileiro utilizam o Método Materialista Histórico-Dialético para compreender a contrarreforma implantada pela Lei no 13.415/2017. Nas referidas teses, são destacadas as categorias fundamentais desse método dialético, a saber: Totalidade, Mediação e Contradição, as quais desempenham um papel crucial na elucidação desse processo histórico e social. Essas categorias possibilitam uma compreensão mais abrangente da contrarreforma, enraizando-a nas relações de produção e nas lutas de classes que moldam o cenário educacional.

A aplicação dessas categorias revelou-se de extrema relevância para desvelar as complexidades do fenômeno educacional em questão, proporcionando uma análise mais profunda e contextualizada da contrarreforma, que não se limita a meras mudanças superficiais, mas sim, se insere em uma teia complexa de influências históricas e sociais.

Isto posto, ao analisar as categorias do método do Materialismo Histórico-Dialético que sustentaram as teses pesquisadas na Educação Infantil e no Ensino Médio, fica claro que esse enfoque teórico proporciona uma compreensão profunda e contextualizada dos fenômenos educacionais. Essas categorias fundamentais destacadas no texto desempenham um papel crucial na análise crítica e na elucidação de processos históricos e sociais complexos, como é o caso da educação.

Já no Ensino Médio, as categorias "Totalidade", "Mediação" e "Contradição" emergem como ferramentas fundamentais para desvendar a complexidade das reformas educacionais, especialmente no contexto da contrarreforma implementada pela Lei nº. 13.415/2017. Essas categorias permitem analisar a educação como parte integrante das relações de produção e das lutas de classes, possibilitando uma compreensão profunda sobre as implicações das mudanças no sistema educacional brasileiro.

Diante das análises podemos afirmar que a utilização do MHD nas pesquisas em Educação Infantil e Ensino Médio amplia a compreensão da educação como um fenômeno intrinsecamente ligado à sociedade, economia e política. As categorias de análise permitem não apenas descrever as mudanças educacionais, mas também entender as forças subjacentes que moldam essas mudanças. Como resultado, as pesquisas que utilizam do MHD contribuem significativamente para uma análise crítica e contextualizada das políticas educacionais em vigor.

Considerações finais

Este estudo, oriundo das reflexões e investigações conduzidas no contexto da disciplina de Teorias da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de doutorado na Universidade Estadual de Londrina-PR, representa um esforço significativo para mapear e compreender a aplicação do MHD como abordagem metodológica em estudos educacionais entre 2018 e 2022, especificamente, nas pesquisas na etapa da Educação Infantil e Ensino Médio.

No que tange às teses da Educação Infantil, em especial, exploraram as categorias de análise da totalidade, da práxis e da contradição, para compreendê-la como um processo complexo e dinâmico, que se constitui nas relações entre a criança, a família, a escola e a sociedade.

As categorias de análise do método aplicadas nas pesquisas da etapa da Educação Infantil são meio eficazes de discutir as políticas públicas na atualidade. Sobremaneira, o MHD é um método que respalda, autentifica, desvela, problematiza, reflete, sintetiza, elucida e aponta para a resistência propositiva, bem como para caminhos de transformação. Ela engendra pelas categorias um espiral de ideias que movem a

ciência, independentemente do período histórico a qual pertence, pois a materialidade e a historicidade são sua matéria prima, o que faz do MHD um método atual e responsável com os problemas das pesquisas de seu tempo, desde a primeira etapa (Educação Infantil) até o Ensino Superior.

No caso das teses do Ensino Médio, por sua vez, analisaram a contrarreforma implantada pela Lei n. 13.415/2017, a partir das categorias de análise da totalidade, do trabalho e da contradição, para compreender as relações entre a educação, a economia e a política.

Os resultados das pesquisas evidenciam o potencial do MHD para a pesquisa em Educação, pois permitem compreender a educação como um fenômeno complexo, que se constitui nas relações entre os sujeitos, a sociedade e a história. Podemos afirmar que as pesquisas que adotam o MHD contribuem significativamente para uma análise crítica e contextualizada das políticas educacionais, no viés das relações contraditórias presentes no sistema capitalista de produção, num contexto de relações de contradições e lutas de classes, proporcionando espaço para reflexão, análise e transformações sociais.

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. //: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, p. 9-23.

BARROS, Adelir Aparecida Marinho. **Na Contramão das Imposições: Em Busca Da (Re)Significação Da Função Docente E Do Papel Da Escola De Educação Infantil**. Tese, 2021. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10674235. Acesso em: 20 de set de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017b.

BRESSAN, Édio Luís; BRZEZINSKI, Iria. Materialismo histórico-dialético e a transformação da realidade. **ECCOS - Revista Científica**, São Paulo, n. 61, p. 1-20, abr./jun. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago., 2002.

FRASSETO, Dulcelina da Luz Pinheiro. **Ensino Médio**: história, concepções e realidades a partir da lei no 5.692, de 1971, até a lei no 13.415, de 2017. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11823774. Acesso em: 25 out 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. //r. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em 12 out. 2023.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa da região Sul, 2012.

KOSIK, Karol. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Carcere**. Edição crítica de Valentino Gerratana, Turim, Einaudi, 1975, p. 1378- 1379.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

LIMA, Fatima Maria de Holanda. **Apropriação de Vigotski nas políticas para a educação infantil**: uma crítica ancorada na ontologia marxiana / Fatima Maria de Holanda LIMA. – 2018. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de PósGraduação em Educação, Fortaleza, 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.
MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 1.

MARX, Karl. Introdução. //r. MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em:

<http://doku.pub/documents/marx-karl-grundrisse-boitempopdf-7l5r4y5z57qk>. Acesso em: 24 ago. 2023.

MEDEIROS, Marinalva Veras. **O lúdico no currículo do curso de pedagogia do campus de Caxias-UEMA e suas implicações na formação do professor de Educação Infantil**. Tese (Doutorado). 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13270648. Acesso em: 20 de set de 2023.

OESTREICH, Marlise. **O Acordo do Banco Interamericano de Desenvolvimento e Prefeitura Municipal de Florianópolis: O Monitoramento da Qualidade da Educação e à Formação Continuada – Implicações Para A Docência Na Educação Infantil**. Tese, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/216558/PEED1497-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 de set de 2023.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, João Junior Bonfim Joia; FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. Materialismo histórico-dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Londrina, v. 3, p. 93-101, dez. 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n. 34, jan./abr. 2007. p.152-165. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2023.

SILVA, Simone da Costa. **A reforma do Ensino Médio implantada pela lei nº 13.415/2017: aproximações e distanciamentos desde o Brasil Colônia**. Tese (doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13579879. Acesso em: 25 out 2023.

THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores: a origem da Lei Negra**. Tradução Denise Bottmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

QUANDO COMEÇAR A FILOSOFAR? FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE ACORDO COM MATTHEW LIPMAN

João Paulo Rodrigues
Darcísio Natal Muraro

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo investigar as contribuições educacionais do pragmatismo, da comunidade de investigação e da filosofia para crianças, através da perspectiva de Matthew Lipman. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. As principais bases teóricas são as concepções de Filosofia para Crianças e o livro *O Pensar na Educação* (1995), ambos desenvolvidos pelo filósofo da educação Matthew Lipman. Pretende-se refletir acerca da possível importância do ensino de Filosofia e do filosofar durante a infância, enquanto desenvolvimento pleno do pensamento multidimensional, através do questionamento filosófico e da leitura de textos infantis que abordem conceitos filosóficos. A Filosofia para Crianças, teoria filosófico-pedagógica proposta por Lipman na década de 1960, pretende desenvolver uma educação centrada na busca da excelência do pensar filosófico, através do desenvolvimento das habilidades de pensamento. Tal paradigma da educação propõe o pensar reflexivo como novo eixo orientador da educação, contrapondo-o com o paradigma da educação tradicional, que se centra simplesmente na transmissão de conteúdo. A hipótese é a de que a presença da filosofia e do filosofar, desde o início da educação básica, auxiliam no desenvolvimento do pensamento multidimensional, almejando assim uma educação emancipadora e significativa.

Palavras-chave: Lipman; Pragmatismo; Comunidade de Investigação; Filosofia para Crianças.

Introdução

A Filosofia, enquanto componente da matriz curricular, apresenta-se como obrigatória na educação básica brasileira apenas a partir do Ensino Médio, conforme disposto na lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), na Seção IV, Art. 35-A, § 2º, a saber: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)”. Portanto, não são muitas as escolas brasileiras do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) que desenvolvem o ensino da Filosofia, sejam essas escolas públicas ou privadas, tendo

em vista a sua não-obrigatoriedade por lei, fazendo com que o filosofar muitas vezes seja empreendido de modo interdisciplinar ou enquanto disciplina genérica (Barros; Macedo, 2020, p. 462-463).

Desse modo, faz-se necessário refletir acerca da possível importância do ensino de Filosofia e do filosofar durante a infância, enquanto desenvolvimento pleno do pensamento multidimensional, a saber, o pensar crítico, criativo e cuidadoso, através do questionamento filosófico e da leitura de textos infantis que abordem conceitos filosóficos, afinal, “[...] se a principal contribuição da criança ao processo educacional é seu caráter questionador, e se a filosofia é caracteristicamente uma disciplina que levanta questões, então a filosofia e as crianças parecem ser aliadas naturais” (Lipman; Oscanyan; Sharp, 2001, p. 50).

A proposta do presente trabalho é investigar as contribuições educacionais do pragmatismo, da comunidade de investigação e da filosofia para crianças, através da perspectiva de Matthew Lipman, enquanto possibilidade do desenvolvimento do pensamento multidimensional das crianças do Ensino Fundamental I (anos iniciais). Para orientar tal objetivo, este trabalho se pautará pelas seguintes questões norteadoras: Por que o ensino de Filosofia deve se fazer presente desde as etapas iniciais da Educação Básica? O programa Filosofia para Crianças e a teoria da Educação para o Pensar, juntamente com a metodologia da Comunidade de Investigação, pensados por Lipman, poderiam ser aplicados por meio de leituras infantis que abordem conceitos filosóficos? É possível desenvolver o pensamento multidimensional (pensar crítico, criativo e cuidadoso) na criança a partir de leituras infantis reflexivas, trazendo assim a possibilidade de uma educação emancipatória e significativa para as crianças?

Desenvolvimento

Filosofia para Crianças, programa educacional proposto por Lipman, ainda não se concretizou nos anos iniciais da educação básica brasileira, sendo também recente a sua realização obrigatória durante o Ensino Médio, inclusive esta modalidade que é ensinada de modo conteudista ou técnica, visando apenas a reprodução de conteúdo da história da filosofia, geralmente focados em temas cobrados no Enem ou em vestibulares e que não

trazem a possibilidade para o desenvolvimento do pensamento multidimensional dos estudantes do Ensino Médio.

Portanto, percebe-se uma crescente necessidade de se analisar a viabilidade da realização do programa Filosofia para Crianças, através de um projeto de leituras que trabalhem a reflexão acerca de conceitos filosóficos, utilizando a metodologia da Comunidade de Investigação, para, em seguida, examinar as possibilidades e limitações da aplicação do programa Filosofia para Crianças nas realidades educacionais brasileira.

Lipman elaborou a expressão pensamento multidimensional para caracterizar a excelência da reflexão: a crítica, a criatividade e o cuidadoso. Essas dimensões do pensar são encontradas na própria filosofia: a lógica oferece as condições para um pensar crítico, a dimensão estética para um pensar criativo e a dimensão ética para um pensar cuidadoso. O desenvolvimento do pensamento multidimensional, ao combinar as áreas da lógica, da estética e da ética, permite um pensar não somente racional, mas, sobretudo razoável, qualidade necessária para a vida democrática (Muraro; Sousa, 2019, p. 82).

Método experimental: pragmatismo segundo Dewey

Dewey entende a criança como um ser ativo, sendo inerentes a sua curiosidade e o seu dinamismo interior. Sendo assim, quando a criança é motivada de modo correto, abre a possibilidade de encontrar meios para o desenvolvimento das suas potencialidades, na construção do seu próprio conhecimento, desde que se tenha como base suas experiências vivenciadas juntamente com a intermediação dos mais velhos. Sua base teórica é o pragmatismo, fundado juntamente com Peirce e James (Franco, 2019, p. 51).

A etimologia da palavra Pragmatismo vem do grego *pragmatikós* (prático), que significa um conjunto de regras ou fórmulas que regulam cerimônias religiosas ou oficiais. Portanto, originalmente falando, o pragmatismo filosófico é compreendido como a consideração das questões filosóficas por meio de determinadas regras ou fórmulas reguladoras. Porém, a filosofia do pragmatismo de Dewey, Peire e James tem como essência a consideração das coisas por meio de um ponto de vista prático. Assim, um pragmatista é o sujeito que não se prende previamente a princípios ideológicos ou fundamentações metafísicas, mas que na verdade toma as questões tendo em vista suas consequências práticas. Desse modo, percebe-se que a ideia de método está fortemente

ligada a tal definição, já que regras e fórmulas supõem uma metodologia para que as normativas tenham a possibilidade de serem cumpridas (Franco, 2019, p. 52).

De acordo com Dewey (1980, p. 03),

a experiência apresenta-se a si própria como o método, e o único método, para atingir a natureza, penetrar seus segredos, e onde a natureza revelada empiricamente (pelo uso do método empírico na ciência natural) aprofunda, enriquece e dirige o desenvolvimento posterior da experiência.

Desse modo, a natureza é a própria experiência, ou seja, natureza é a própria realidade. Portanto, para Dewey, devemos ter clara a ideia de que a experiência, desde que seja controlada de modo específico, é o caminho central que nos leva aos fatos e às leis da natureza. A experiência apresenta-se enquanto experiência primária (senso comum), experiência reflexiva (filosofia) e experiência investigativa (ciência). Nesse contexto, Dewey realiza uma crítica à filosofia tradicional, ao apontar que esta falha em utilizar os resultados refinados e secundários como uma trilha, indicando e reconduzindo algo na experiência primária.

Desse modo, se não há verificação, no sentido de testar e conferir, tais experiências reflexivas não detém o enriquecimento e a amplitude de significação que poderiam possuir caso se valessem de princípios e raciocínios científicos, tornando o objeto da filosofia algo arbitrário, ou seja, abstrato. Por isso, devemos levar em consideração todas as experiências citadas anteriormente, partindo da experiência primária enquanto a natureza em si, a ser refletida e investigada, por meio da reflexão filosófica e da investigação científica, afinal, o problema inicia-se na experiência primária, no qual devemos realizar uma experiência reflexiva e investigativa para reorientar tal experiência primária.

Nesse ponto, Dewey apresenta a importância do método empírico para um desenvolvimento mais seguro e correto das investigações filosóficas, porque, nas palavras de Dewey (1980, p. 22), “o método empírico põe a descoberto quando e onde e como os objetos de determinada descrição foram alcançados [...], [portanto], deixará claro quando, onde e por que ocorreu o ato de seleção”.

Com o intuito de melhor orientar o objeto de pesquisa de um investigador científico, Dewey propõe certas etapas metodológicas, que, segundo o próprio autor, não

possui a intenção de se apresentar como o mais perfeito método, mas sim, que são os métodos que a experiência, até agora, mostrou ser os melhores métodos disponíveis para se obter determinados resultados.

A primeira etapa são as condições que antecedem a investigação, ou seja, a situação indeterminada. Parte-se então para a segunda etapa, a saber, a instituição de um problema, já que a situação indeterminada se torna problemática durante o processo de pesquisa do objeto de investigação. Já na terceira etapa desenvolve-se a determinação da solução de um problema, pois um problema só terá significado caso o mesmo tenha a referência a uma solução possível, por isso ela apresenta-se como uma ideia. A quarta etapa é constituída pelo raciocínio, visto que a necessidade de desenvolver os conteúdos significativos das ideias em suas relações mútuas foi observada. Na quinta etapa temos o caráter operacional dos fatos significados, visto que “os fatos são capazes de constituir evidência e são testes de uma ideia na medida em que são capazes de ser estruturados um com outro. A estruturação só pode ser realizada quando eles interagem entre si” (Dewey, 1980, p. 65). A sexta etapa é denominada como Senso comum e investigação científica, já que, na investigação científica, os significados são ligados um ao outro por seu caráter enquanto significados, tendo em vista o seu caráter geral, já que as generalizações da ciência são diferentes das generalizações do senso comum. Desse modo, posso sistematizar de um modo mais claro o método que pretendo desenvolver em meu objeto de pesquisa.

Pragmatismo pode então ser entendido, nesse contexto, como uma perspectiva teórica e metodológica interessada com a objetividade, a clareza e a praticidade de seu método para ocupar-se com questões que demandam uma solução. Assim, apresentando-se como um novo modo de se fazer ciência, para o pragmatismo a força da investigação científica está presente na capacidade do que ela pode permitir que as pessoas façam, mais do que simplesmente a busca de uma verdade absoluta sobre o funcionamento do universo (Franco, 2019, p. 52).

A preocupação do pragmatismo está em fazer com que questões reflexivas possam realmente ser colocadas em prática, para uma mudança substancial e positiva da sociedade, ao trazer avanços nas mais variadas áreas do conhecimento. Por isso, a valorização da utilidade prática e a questão do método é evidente no pragmatismo. Além

disso, o valor da experiência para o desenvolvimento humano é também essencial, tendo em vista que parte de um método científico coerente e rigoroso para a resolução de problemas. Por isso, o pragmatismo se apresenta como “uma ciência que tenha a capacidade de permitir que as pessoas compreendam suas experiências atribuindo significados, de modo a impulsioná-las a agirem, inovando e criando nas mais diversas áreas” (Franco, 2019, p. 52-53).

O pragmatismo equipara então a ideia de verdade com poder explicativo. Nesse caso, uma ideia é mais verdadeira do que outra quando permite explicar e compreender mais as experiências passadas, de uma forma mais objetiva, levando o pensamento não para questões metafísicas, mas sim para a solução de problemas práticos. De acordo com Dewey, para que o ser humano tenha a capacidade de criar hábitos, é necessário vivenciar suas experiências e retirar delas o que é preciso para refletir e agir, o que o filósofo chama de “aprender da experiência”. Agora, para se extrair das experiências o que é necessário, o ser humano deve descobrir as conexões entre as coisas, ao entender tais coisas num todo e não somente de modo fragmentado (Franco, 2019, p. 53-54).

Na perspectiva pragmatista, o indivíduo, ao experimentar algo, age sobre esse algo, assim, como consequência, esse algo faz alguma coisa com o indivíduo, afetando este. Assim, será a partir do modo como tais fases se interligam é que é possível perceber se a experiência poderá ser ou não significativa para o indivíduo, uma vez que os princípios de continuidade e de interação estão presentes. Então, para uma experiência significativa, o processo de continuidade precisa levar o sujeito a um crescimento global, ou seja, para a ocorrência do progresso e do aperfeiçoamento das potencialidades em todos os campos do conhecimento, abrangendo o físico, o intelectual e o moral (Franco, 2019, p. 55-56).

A experiência significativa e o processo de continuidade precisam do princípio de interação entre o sujeito e o objeto, já que cada indivíduo está integrado ao mundo, através de situações subjetivas e objetivas. Desse modo, a experiência, de acordo com o pragmatismo de Dewey, é estabelecida pelo aspecto interativo que ocorre entre o sujeito e o seu meio. Tal influência mútua entre sujeito e objeto é essencial para a construção e o desenvolvimento da personalidade humana (Franco, 2019, p. 56).

Teoria da aprendizagem: comunidade de investigação

Para o desenvolvimento do programa Filosofia para Crianças, torna-se essencial a presença da metodologia denominada Comunidade de Investigação, adaptada por Lipman através das ideias de Charles Pierce, a saber:

presumivelmente cunhado por Charles Sanders Peirce, foi originalmente restrito aos profissionais da investigação científica, todos podendo ser considerados como formando uma comunidade por estarem igualmente dedicados à utilização de procedimentos semelhantes no desenvolvimento de objetivos idênticos. Desde Peirce, no entanto, este termo teve seu sentido ampliado a fim de incluir qualquer tipo de investigação, científica ou não científica. Podemos, portanto, falar em “converter a sala de aula em uma comunidade de investigação” na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um. Uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes (Lipman, 1995, p. 31).

A Comunidade de Investigação é o cerne conceitual que inspira e constrói uma concepção de formação prática filosófico-educacional, que deve ser iniciada na infância, o que é denominado por Lipman de Filosofia para Criança. Nesse contexto, a Comunidade de Investigação pode ser entendida como um espaço adequado para se criar e desenvolver uma experiência lógica, reflexiva e dialógica através da contribuição do filosofar e da filosofia, por isso podemos tratar a Comunidade de Investigação como uma pedagogia do diálogo (Muraro; Sousa, 2019, p. 80).

A Comunidade de Investigação é uma metodologia adaptada por Lipman através das ideias de Charles Pierce, funcionando como o cerne do programa Filosofia para Crianças. A proposta consiste em transformar o ambiente escolar da sala de aula em um local de discussão. Desse modo, a Comunidade de Investigação serve como um instrumento para desenvolver habilidades de pensamento multidimensional nas crianças. Portanto, a metodologia Comunidade de Investigação constitui um espaço no qual os alunos possuem a possibilidade de debater, dialogar e questionar sobre os mais variados conceitos que concernem os seus interesses e com o seu cotidiano. É no espaço da Comunidade de Investigação que são realizadas as leituras que abordam as temáticas

filosóficas e que, por meio dos diálogos, as crianças podem associar as leituras e os debates com as suas experiências cotidianas (Silva, 2022, p. 59).

Assim, a comunidade de investigação exerce uma função essencial para a construção do conhecimento, desenvolvendo as metas e os limites de cada investigação. Por isso, de acordo com Peirce, a dúvida se apresenta como elemento primordial de uma investigação científica, já que, ao partir inicialmente de uma dúvida ainda sem resposta, a comunidade passa a se envolver em um processo de busca por respostas, tratadas aqui como crenças. Todavia, tais crenças desenvolvidas devem ser confrontadas de modo contínuo com as experiências vividas que as questionam, tendo em vista que o processo do conhecimento é uma busca permanente por argumentações e contra-argumentações, pois uma investigação deve estar sempre aberta a novas verdades e possibilidades, em uma sequência que pode ser construída do seguinte modo: crença-dúvida-questionamento-investigação-crença (Lima, 2018, p. 46).

Lipman pretende a ocorrência do movimento do pensar que manifesta na criança uma busca constante por respostas, argumentos e contra-argumentos através da experiência do pensar e da prática dialógica-investigativa que é praticada pelos integrantes da Comunidade de Investigação, estes que almejam respostas e problematizações de suas próprias experiências existenciais, desenvolvendo assim as quatro habilidades de pensamento que são defendidas por Lipman, a saber: a investigação; a elaboração de conceitos; o raciocínio e a tradução (Silva, 2022, p. 59-60). Podemos dizer então que:

uma Comunidade de Investigação é uma sociedade deliberativa envolvida com o pensar de ordem superior [pensamento multidimensional]. Isto significa que suas deliberações não são simples bate-papos ou conversações; são diálogos logicamente estruturados, todavia, não os impossibilita de atuarem como um estágio para o desempenho criativo (Lipman, 1995, p. 302).

Lipman serve-se da comunidade de investigação com o objetivo de oferecer às crianças um ambiente investigativo-dialógico, primeiramente buscando os procedimentos da investigação no que diz respeito às temáticas filosóficas, para posteriormente terem a possibilidade de desenvolver suas capacidades de pensar bem, suas habilidades e suas competências, de forma colaborativa. Assim, ao se aplicar a comunidade de investigação a sala de aula deixa de ser um ambiente de verdades absolutas para passar a ser um

ambiente no qual apresente um conjunto de concepções que sejam aceitas, por meio da experiência e do interesse dos estudantes. Desse modo, os questionamentos filosóficos devem ser aplicados de um modo que sua linguagem e contexto sejam significativos para as crianças, tornando sua própria existência mais complexa e problematizada (Lima, 2018, p. 60).

Entretanto, precisamos entender que a comunidade de investigação em sala de aula precisa de conteúdos bem estruturados e clareza metodológica para conduzir a investigação e o diálogo para o enfrentamento dos problemas a serem investigados, pois o exercício do pensamento multidimensional exige um pensar flexível e rico em recursos, que requer um trabalho sistemático e bem planejado (Lima, 2018, p. 61).

Teoria pedagógica: filosofia para crianças

A Filosofia para Crianças, teoria filosófico-pedagógica proposta por Lipman na década de 1960, pretende desenvolver uma educação centrada na busca da excelência do pensar filosófico, através do desenvolvimento das habilidades conceituais. Este paradigma da educação propõe o pensar reflexivo como novo eixo orientador da educação, no qual o filósofo pretende contrapor o paradigma da educação centrado no pensar filosófico com o paradigma da educação tradicional, que se centra simplesmente na transmissão de conteúdo (Alves; Muraro, 2020, p. 4).

O fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar (Lipman, 1990, p. 61).

Parte importante do programa Filosofia para Crianças abarca um processo em que a reflexão filosófica é desenvolvida por meio de uma leitura investigativa, no qual a criança esteja consciente de seu processo de autotransformação, em ligação com a experiência do mundo concreto. Desse modo, deve-se incentivar as crianças a pensarem e

sentirem de modo autônomo. O interessante no método lipmaniano é que inicialmente trabalham-se nas salas de aula temas propostos por grandes pensadores, mas não se menciona a autoria desses pensadores para as crianças. Assim, as crianças passam a formular conceitos e manejar ideias a respeito dos assuntos abordados, sem que fiquem inibidos frente a rótulos. Essa prática é essencial no projeto de Lipman, pois o seu verdadeiro compromisso é o de incentivar as crianças a desenvolverem a reflexão filosófica. Para isso, é de extrema importância desenvolver um corpo de professores que tenham a capacidade de modelar uma incessante busca de sentido, criando e refletindo acerca de respostas mais compreensivas sobre assuntos importantes da vida (Barros; Macedo, 2020, p. 464-465).

Como exemplo, podemos citar as novelas filosóficas criadas por Lipman, a saber, Ari e Luísa, que servem como modelos de comunidades de crianças, levando em consideração que tais novelas filosóficas nos apresentam alegorias acerca dos conceitos de investigação, sensibilidade e cooperação, entre outros. “Isso ajuda os estudantes a perceberem a viabilidade de uma comunidade ideal de crianças em que os participantes estão envolvidos intelectual e emocionalmente de uma forma ativa e vívida” (Lipman; Oscanyan; Sharp, 2001, p. 228).

A reflexão filosófica pode ser desenvolvida através da leitura, por exemplo, no contexto da contação de histórias. Os docentes realizam uma seleção prévia acerca do que pode ser considerado como sendo o melhor material para se trabalhar no momento literário, afinal, os educadores compreendem que não é toda história que propicia a criação do pensamento filosófico, por exemplo, as fábulas já possuem uma pré-intencionalidade na revelação de aprendizagens morais. Por isso, histórias com morais predefinidas retiram o poder da autonomia de pensamento das crianças, já que assim elas não extraem as próprias conclusões. Isso porque o ato filosófico se liga ao filosofar espontâneo, e não deve ficar a cargo do professor se preocupar em limitar os questionamentos apresentados, mas sim a ter um compromisso com a investigação dialógica e com o respeito com as crianças que estão sendo ensinadas (Barros; Macedo, 2020, p. 472).

A filosofia na escola primária fornece um espaço que possibilita às crianças refletirem sobre seus valores, assim como sobre suas ações. Graças a estas reflexões, as crianças podem começar a perceber maneiras de rejeitar aqueles valores que não estão à altura dos seus padrões e de guardarem aqueles que estão. A filosofia oferece um espaço no qual os valores podem ser submetidos à crítica. Esta é, talvez, a principal razão para sua exclusão, até agora, da sala de aula da escola primária, e uma razão fundamental para que seja, agora, finalmente incluída (Lipman, 1995, p. 240-241).

O filosofar, enquanto processo de pensar os conceitos e pensar o próprio pensar, torna-se essencial no ambiente educacional, já que, por intermédio do ato de filosofar, há uma preocupação quanto ao esclarecimento dos conceitos, através das ações como o criticar, o conceituar, o definir com rigor e o analisar, auxiliando no desenvolvimento de novas ideias para resolver situações problemáticas. Por isso, a filosofia fornece um arcabouço para as crianças descobrirem, autonomamente, a relevância das ideias que orientam a vida humana. Segundo a tradição da filosofia, apenas os adultos teriam a capacidade de raciocinar filosoficamente. Porém, para Lipman, a atividade filosófica é um direito de todo ser humano, em qualquer momento da vida, afinal, o filosofar afeta diretamente na construção da identidade do indivíduo. Por isso, Lipman defende que a criança aprende a raciocinar desde os primeiros estágios de seu desenvolvimento (Alves; Muraro, 2020, p. 09-10).

Através da Educação para o Pensar, ancorada na Comunidade de Investigação, espera-se alcançar uma educação que seja emancipadora, transformadora, crítica e democrática, que tome a criança como ser autônomo, pensante, transformador e capaz de um pensamento multidimensional. O pensamento multidimensional é rico em conceitos, sistemático, estruturado com fundamentos sólidos que se liguem à realidade prática, organizado de modo coerente e caracteristicamente investigativo. Desenvolver um pensamento multidimensional, nos moldes lipmaniano, “significa demandar um conjunto de esforços intencionais, buscando incentivar as crianças e jovens a exercer um pensamento reflexivo, rigoroso, crítico, profundo, criativo, cuidadoso, contextualizado e autocorretivo” (Andery; Siquelli, 2015, p. 139).

Além do desenvolvimento das habilidades de pensamento multidimensional, por meio da Comunidade de investigação, um dos objetivos centrais da disciplina de filosofia, segundo Lipman, é dedicar-se ao pensar sobre o conceito, a saber, sobre seus aspectos de

análise reflexiva de crítica, criatividade e cuidado, por meio do agir, do criar e do falar. Ao intervir nas formas rotineiras de agir, por meio de uma busca conceitual para pensar e agir de modo reflexivo, a filosofia traz a possibilidade de se desenvolver uma realidade mais humana e justa, além de contribuir para uma comunicação social mais compreensiva (Alves; Muraro, 2020, p. 07).

Considerações finais

Levando em consideração o programa Filosofia para Crianças aqui apresentado, proposto por Matthew Lipman, podemos levar em consideração que a prática pedagógica de leituras infantis que trabalhem conceitos filosóficos, realizadas desde o início da educação básica, juntamente com a metodologia da Comunidade de Investigação, trazem uma boa possibilidade de se tornar um instrumento para uma educação emancipatória e mais significativa para as crianças, desenvolvendo nestas o pensamento multidimensional.

Referências

ALVES, Sandra dos Santos; MURARO, Darcísio Natal. A experiência de pensar Conceitos e o filosofar na infância na perspectiva de Matthew Lipman. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, dez. 2020, p. 01-36.

ANDERY, R. de C. de C.; SIQUELLI, S. A. Uma experiência com o trabalho de “educação para o pensar” na rede pública de educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [S. l.], n. 24, p. 137-156, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4746>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BARROS, Joana Darc do Nascimento; MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. O ensino de Filosofia para crianças: sentidos, significados e possibilidades. **Instrumento: Rev. Est. E Pesq. Em Educação**, Juiz de Fora, v. 22, n. 3, p. 460-477, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/30198/21636#:~:text=Como%20podemos%20constatar%2C%20ensinar%20Filosofia,social%20do%20ato%20de%20filosofar>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 dez. 2023.

DEWEY, John. **Experiência e natureza**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DEWEY, John. **Lógica**: teoria da investigação. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FRANCO, R. S. **A contribuição da filosofia para crianças de Matthew Lipman para o desabrochar da criatividade na infância**. 2019. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

LIMA, CAROLINY SANTOS. **Crianças filosofando**: uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman. 181 f. Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica. Universidade Federal Do Maranhão, São Luís, 2018.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, Frederick; SHARP, Ann Margareth. **A filosofia na sala de aula**. Trad. Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

MURARO, Darcísio Natal; SOUSA, Claudiney José de. O Filosofar na Educação Básica em uma Comunidade de Investigação. **Revista do NESEF**, [S.l.], v. 8, n. 2, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/70924>. Acesso em: 18 dez. 2023.

SILVA, Jaeliton Francisco da. **Filosofia “para”/“com” crianças**: diálogos com Matthew Lipman e Walter Kohan. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022.

Capítulo 7

A FILOSOFIA DE WALTER BENJAMIN E PAULO FREIRE: A CRIANÇA COMO SUJEITO DA PRÓPRIA HISTÓRIA

Roberta Franciele Silva
Renata Miranda
Thais Ayres da Silva
Marta Regina Furlan

Resumo

Este trabalho versou discutir o conceito de experiência a partir das lentes do filósofo da Escola de Frankfurt Walter Benjamin e da Pedagogia Filosófica de Paulo Freire a fim de contribuirmos para formação crítica dos sujeitos desde a tenra idade. As reflexões surgiram a partir das atividades relacionadas à disciplina Teorias da Educação pelo Programa de Pós-Graduação — Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Por meio de uma revisão bibliográfica, foi feita uma reflexão sobre as principais contribuições dos teóricos para a educação das crianças e a constituição de sua humanidade. Constatamos que, cada autor apresenta uma concepção de experiência que ora se aproxima, ora distanciam-se é válida a afirmativa de que, a questão da experiência ocupa lugar de destaque no pensamento dos dois autores, considerado por ambos como um dos elementos fundamentais no processo educativo das crianças em relação ao seu tempo de infância e formação.

Palavras-chave: Experiência; Formação; Teoria Crítica; Paulo Freire.

Introdução

As reflexões em torno da temática proposta para este texto se deram a partir das atividades na disciplina Teorias da Educação relacionadas ao Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina e que possibilitou pensarmos a formação e experiência na contemporaneidade pelas lentes de Paulo Freire e Walter Benjamin. Apresentamos a seguir, os dois autores centrais desse texto bem como as principais características de sua teoria estabelecendo pontos de convergência e divergências entre esses autores.

Esse encontro dos teóricos Freire e Benjamin se dá pela aproximação em suas discussões em favor de uma educação mais humanizada, considerando a criança enquanto sujeito ativo de sua própria história, principalmente porque ambos trazem a preocupação

de associar esse tempo de infância e formação com o conceito de experiência. Ambos são expoentes na filosofia e pedagogia, por pensar o sujeito pelo viés da sua subjetividade e alteridade.

Por meio de uma revisão bibliográfica, será desenvolvido uma reflexão crítica sobre a vida, obra e contribuições de Freire e Benjamin enquanto teóricos potenciais para o estudo na contemporaneidade, desenvolvendo possíveis aproximações para pensar a educação, a formação e os sujeitos históricos.

Esse breve resgate histórico a respeito do autor é importante para que ele possa ser compreendido dentro de sua realidade histórica, que integrou e contribuiu para a construção de não só de seu método de alfabetização de adultos, mas para toda a construção de sua filosofia, concepção de mundo e educação.

Paulo Freire e o educando como sujeito da própria história

Paulo Freire foi um importante educador brasileiro, nascido em Recife-PE no ano de 1919, cresceu em uma família de classe média que, assim como a grande maioria das famílias brasileiras, sofreu com a pobreza vivenciada e acentuada com a Crise de 1929. Freire formou-se em direito, mas durante sua trajetória sempre atuou no campo da Educação, inicialmente ensinando Língua Portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, atuou também no recém-criado SESI - Serviço Social da Indústria.

Conforme seus caminhos na educação se aproximavam cada vez com a trajetória de adultos trabalhadores o educador foi desenvolvendo um método de alfabetização tendo como um dos principais pilares o respeito aos saberes e experiência dos alunos, que partia desses conhecimentos para novos conhecimentos e para alfabetizar. Com uma metodologia baseada no diálogo e respeito aos educandos, gradativamente o educador foi tornando-se referência para a educação brasileira. Um dos grandes marcos de sua trajetória ficou conhecida como: “A experiência de Angicos”, a experiência considerada de sucesso onde vários trabalhadores foram alfabetizados em um curto período através do método criado por Paulo Freire.

A criação de um método de alfabetização, bem como seu comprovado sucesso naquele contexto, fez com que o nome de Freire chegasse até os jornalistas e ao

presidente da República, na época João Goulart que prestigiou o encerramento da jornada de 40 horas que alfabetizou cerca de 300 trabalhadores em Angicos. A partir dessa experiência Freire foi convidado pelo governo federal a planejar um projeto a ser executado em nível nacional com a implantação de diversos círculos de cultura para alfabetizar adultos em todo Brasil.

Freire segue com o planejamento desse grande projeto até 1964, ano do Golpe Militar. Com o golpe Paulo Freire é preso acusado de subversão com seus métodos de educação, passou cerca de 70 dias preso e, após solto, exilou-se em países da América Latina como Chile e Bolívia, onde construiu inúmeras experiências educativas sempre ligadas à classe trabalhadora. Durante esse período de exílio ele também lecionou em faculdades de prestígio internacional como Harvard e viveu um tempo em Genebra, Suíça.

Após cerca de 16 anos de exílio, e concomitante ao processo de redemocratização pelo qual passava o Brasil com o fim da Ditadura Militar, Freire volta ao Brasil. Aqui no Brasil, Freire passa a ensinar em instituições de ensino superior como a UNICAMP e a PUC-SP. No ano de 1989 tornou-se secretário de Educação de São Paulo, cargo que permaneceu até 1991. Seus últimos anos de vida Freire passou em São Paulo, onde faleceu em 1997.

Apesar de muitos lembrarem de Freire a partir de seu método de alfabetização, neste texto traremos a identidade filosófica a qual permeia o objetivo de dar a conhecer a palavra aos sujeitos. Além disso, Paulo Freire, diferente de Walter Benjamin, não tratou diretamente da questão da primeira infância, seu método era dirigido para jovens e adultos, dito isto, pode surgir o seguinte questionamento: Que têm Freire a dizer sobre as crianças?

A resposta só pode ser dada com a complexa simplicidade freireana, as crianças existem, são e estão no mundo, portanto são sujeitos cognoscentes e agem conforme sua linguagem se manifesta. Não há um instante sem existência, à medida que a vida se coloca no mundo e o integra promove o ser dos sujeitos, seja quem for, em qualquer idade, basta estar do mundo e agir nele. A vida se orienta na medida que se amplia a experiência existencial, assim, para Freire:

[...] na experiência existencial que se dá no mundo, ganham uma conotação demasiado especial. Aqui, a comunicação e a intercomunicação envolvem a compreensão do mundo [...] o suporte vai virando *mundo* e a *vida existência* à medida em que cresce a solidariedade entre mente e mãos; na medida em que o corpo humano vai virando do *corpo consciente* apreendedor, transformador do mundo e não puro espaço vazio a ser enchido por conteúdo do mundo (Freire, 2012, p. 32).

Contudo o princípio pelo qual Freire propõe o ato de existir em sua filosofia é a liberdade, não um mero ato existencial, mas uma prática burilada pela consciência, solidariedade autêntica, baseada nesta liberdade se dá a prática educativa proposta por Freire, afinal, alfabetizar para ele é desenvolver a consciência crítica sobre quem se é, sobre o mundo e como ele funciona. Menos pelo método em si, mais pela leitura do mundo e uso da palavra se coloca a obra freiriana como fundamental para a educação. Por consequência a ação consciente, neste mundo em que se existe, é também um modo de transformá-lo, de reescrevê-lo. Portanto:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz [...] é condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (Freire, 2011, p. 46).

Liberdade se faz pelo oprimido. Na sua capacidade de ir se reconhecendo, tomando consciência de sua existência ao passo que intervém no mundo, comunicando, dizendo de si, tomando partido desta luta e se construindo juntamente com outros. Decidindo e desejando esta liberdade a todos os seus iguais, que assim são vistos pela pureza da generosidade de se fazer e, ao mesmo tempo, buscando-a ao outro.

O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (Freire, 2011b, p. 48).

Existir é intervir no mundo, experimentá-lo. “o ser é simplesmente a condição de todo desvelar: é ser-para-desvelar, e não ser desvelado” (Sartre, 2013, p.19,20). A conscientização e por conseguinte a consciência e a solidariedade autêntica são tópicos fundamentais para a compreensão do motivo de se aprender, afinal se aprende de si e não

de coisas distantes, conceitos que levam a tomada de consciência dos sujeitos como livres, capazes de escrever a própria história. E não é essa a prática humana desde a infância? Apesar de não tratar diretamente da infância, Freire também não restringe sua filosofia a adultos, talvez sua experiência tenha sido com eles, mas não há quem não carregue consigo o mundo que compreendeu e se elaborou na infância.

Temos, assim o ser humano possuidor de uma vocação, a qual pode ou não ser concretizada, o ser livre. A materialização na vida das pessoas só pode ser efetiva em meio a condições que o levem a tomar consciência da possibilidade de decidir exercer tal vocação. Uma maneira de tolher essa vocação é impedir a criança de se assombrar com o mundo, experimentar esse suporte que precisa ser conhecido pois é nele que cada indivíduo de constitui.

Tal vocação só é possível quando firmada em considerações éticas da liberdade, vocação de *ser mais*, a saber, de se reconhecer como sujeito histórico, ter capacidade de escolher e reconhecer o mundo e a si, valorar o mundo de maneira estética, criativa, ética. Fazer continuamente crescer sua consciência de si no mundo e do mundo em si.

Este é o movimento filosófico proposto por Freire, que o educando se entenda no processo educativo. A idade do educando é menos importante do que sua posição central no processo educativo, a complexidade de sua ação pode ser ampliada à medida que aprende sobre o mundo, mas é fundamental. O processo educativo em Freire, tem como um de seus pilares a questão da experiência, o educando aprende, na medida que estabelece relações entre o saber de experiência feito e os conhecimentos e saberes ditos científicos.

Na obra: "Pedagogia do Oprimido", Freire apresenta as bases de sua proposta educativa e traz a dicotomia entre uma educação bancária e uma educação libertadora. Na educação bancária temos o professor como a figura autoritária que detém os conhecimentos importantes e deve transmiti-los e depositá-los nos alunos que são meros receptores inativos nesse processo. Por outro lado, temos a Educação enquanto prática de liberdade que, dentre tantos pressupostos, destacamos nessa proposta educativa a valorização das experiências dos educandos. Os alunos são sujeitos ativos no processo educativo na medida em que trazem uma leitura de mundo prévia a partir do qual deve-se

partir para ensiná-los, não para perecer nele, mas para aprofundar e construir novos conhecimentos.

Essa valorização dos saberes dos alunos é o que Freire vai chamar em alguns momentos de: “Saber de Experiência Feito”, esse conceito é extremamente relevante para compreensão da concepção de educação freireana visto, permeia as bases de seu pensamento. O saber de experiência feito, pressupõe a valorização das experiências e conhecimentos que os educandos já possuem e que são compostas por suas experiências de vida, visão de mundo e até condição de classe social e vida material. A partir da valorização dos saberes e experiências dos alunos é possível abrir caminho para uma ação educativa menos bancária e mais libertadora.

Benjamin e a experiência

Nessa sociedade altamente técnica, o progresso é uma via de mão dupla que cobra um alto preço daquele que a usufrui, cobrando-o até mesmo das crianças que, como consequência da vida moderna, vivenciam um declínio da experiência, da narrativa e da tradição. É impossível negar que as experiências brincantes infantis de hoje se afastam muito daquelas do passado, exemplificadas pelo Dia das Crianças que reflete ainda os valores culturais e o conceito de infância que cada sociedade possui – se é que podemos falar em infâncias.

Hoje temos uma indústria especificamente voltada para as crianças, que cria nos pequenos e nos pais necessidades de consumo padronizando assim os gostos, objetifica as relações e cria um fetiche do objeto. Se outrora a Indústria Cultural contava com a televisão para a disseminação de seus produtos, hoje a propaganda é feita por aparelhos *smartphones* e *tablets*, que por meio do marketing direcionado é capaz de persuadir e convencer da necessidade de possuir seus produtos.

Dessa forma, conferem poder às crianças, uma vez que estas passam a consumir brinquedos, vestuários e alimentos pelo consumo dos próprios pais que, seduzidos, veem nesses produtos uma forma de auxílio para a educação das crianças em casa: a televisão acalma, o desenho faz a criança se alimentar, o brinquedo compensa a ausência parental, e até mesmo a escola não está ilesa, pois também oferta cotidianamente às crianças os

produtos dessa indústria ao decorar a sala com imagens de personagens como princesas e super-heróis e até mesmo ao ofertar jogos “pedagógicos” a preços altos que trazem em sua essência a repetição e controle dos corpos, levando muitas crianças a vivenciarem uma infância administrada. Nesse sentido, questiona-se: como as crianças constituem sua experiência e por que pensarmos em uma experiência infantil?

O conceito de experiência nas obras de Walter Benjamin se faz presente na maioria de suas obras. Compreendendo a sua importância, nosso ponto de partida é apresentar o conceito de experiência segundo o autor. Segundo Momm (2006), o conceito de experiência é esclarecido por Benjamin em seus textos a partir do objeto de discussão do filósofo e vai se aprimorando em suas obras. Em seu texto intitulado “Experiência” (1913), Benjamin apresenta esta como um problema geracional da experiência entre jovens e adultos procurando uma relação entre o novo com valorização no presente. Em seus textos “Experiência e pobreza” (1933) e “O narrador” (1935), a experiência está relacionada à tradição, à narração e à memória narração, que são transmitidas entre as gerações.

Benjamin em “Experiência e Pobreza”, anuncia a experiência vivida pela narrativa de um senhor que em seu leito de morte transmite sua experiência através de um conselho:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra região. Só então compreendem que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho (Benjamin, 1994, p. 114).

De acordo com Benjamin, a narrativa está intimamente ligada à experiência. Na tessitura da narrativa dada por um homem aos filhos, o autor revela uma experiência vivida que se cinge no tempo, no ouvir, contar e transmitir, pela arte de narrar e de compartilhar experiências.

Benjamin foi um dos grandes pesquisadores e pensadores da Teoria Crítica da Sociedade, e assim como os demais intelectuais da Escola de Frankfurt presenciou os atos cruéis e de barbárie deflagrados pelo nazismo, percebendo a forma com que os soldados retornavam das guerras; assim, para ele a experiência perde seu significado num mundo de barbárie radicalizado pelos avanços da técnica e trincheiras, pois “[...] ficamos pobres.

Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um cenário do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do atual". Para o autor, o equívoco do homem moderno foi não olhar para a pobreza de sua experiência percebendo seus limites e possibilidades, assim os homens na modernidade "devoraram tudo, a cultura e os homens, e ficaram saciados" (Benjamin, 1987, p. 119).

Benjamin nutria uma preocupação com a formação das crianças, a qual era vista além de seus textos e programas na rádio em sua coleção de livros, posta em brinquedos chamando olhares para a perda da experiência e narrativas brincantes que também foram sendo empobrecidas conforme os brinquedos passaram a ser comercializados. O encantamento e a boniteza vistos por Walter Benjamin nos artefatos da infância vinham juntamente com sua preocupação com a educação e formação das crianças, e se faziam presentes em diferentes categorias e dimensões em seus escritos, como a estética, a arte, a linguagem, a história, entre outras. Benjamin, assim como os demais autores da Teoria Crítica, defendia uma educação reflexiva e humanitária para que as atrocidades cometidas em Auschwitz não tornassem a se repetir e a perda da narrativa para Benjamin já era uma ameaça para tal.

Isso resvala nos dizeres de Adorno (1995, p. 29):

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver a 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 de que se quer escapar ainda permanece muito vivo. O nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a indisposição pelo indivizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam.

Destarte, a narrativa como experiência para Benjamin e Adorno não se trataria de um culto ao passado, um saudosismo de um tempo que já se foi, mas sim de alertar sobre o incêndio que bate à porta sobre as consequências de uma vida fria e tecnificada, individualista e bárbara, passível de se enganar pelas armadilhas de um mundo encantado. Rememorar o passado, portanto, seria um dos caminhos para que os homens possam olhar "os erros históricos bárbaros cometidos no passado e evite cometê-los no futuro, sentindo, a respeito disso, vergonha e repúdio", por isso, a importância da educação

desde a primeira infância. Ainda, essa educação precisa estar permeada de experiências e não apenas vivências cotidianas, e isso é um dos grandes desafios da educação hoje (Zanolla, 2012, p. 112).

Para isso é preciso soar o “alarme de incêndio” (*Feuermelder*) que Benjamin relata denunciando a irracionalidade técnica, o radicalismo e a barbárie que ainda soam e a apagar as fagulhas que incendeiam os ânimos causando guerras e a destruição entre os homens, é preciso olhar como o Anjo da história de Benjamin que se dirigiu ao passado para reelaborar o futuro. Para o filósofo, a pobreza da experiência estaria na falta de vínculo com o passado e, por isso, Benjamin não se apega ao tempo linear da história tradicional, para ele o lembrar-se do passado é retomada, é volta e renovação.

Essa fagulha também pode ser interpretada como dominação da técnica que, ao mesmo tempo em que é revolucionária, pode ser destruidora a depender das mãos que a possui. Para Benjamin, narrar a história é uma tentativa de eternizar e de registrar a memória de todos os homens, dos vencidos, a memória popular e dos oprimidos e dos mortos, podendo trazê-los à memória sempre que preciso, assim é preciso lutar contra o esquecimento. Esquecimento esse que, com a industrialização, perpetra muitas infâncias tornando experiências em meras vivências.

Benjamin, em “Experiência e pobreza” (1987), mostra o quanto as crianças são tolhidas da experiência, conforme os brinquedos passaram a ser comercializados, o brincar das crianças passou a ser administrado expropriado as crianças de terem experiências significativas e interpretativas. Para o filósofo, o distanciamento que se cria entre brincante e brinquedo permitiria às crianças apenas a vivência com estes produtos de forma imediata com tempo limitado, e de informação abreviada/aligeirada, fazendo sentido somente naquele momento, prejudicando e afetando sua formação a começar pela mudança do material no qual o brinquedo passa a ser produzido na modernidade, de brinquedos de madeira para brinquedos plásticos e alumínio que afirmam a frieza do capitalismo, as modificações em seu tamanho e a presença de um manual de instruções com informações aligeiradas de como, onde, quando e com quem brincar, ainda o limite de tempo estabelecido para a brincadeira, demonstram a similaridade com a operação das máquinas e, para ele, a aniquilação da experiência.

Para o autor, a experiência residiria na qualidade do tempo que permitia a criança se apropriar do objeto e ressignificar o mundo a sua volta através da narrativa que se materializa no brincar, portanto, a “experiência ultrapassa o tempo vivido, deixa marcas. É um conceito que se pauta, sobretudo, no desejo da tradição, da experiência como fio que tece as gerações; não como uma sina, mas como possibilidade” (Momm, 2006; 2011, p. 34).

Em “Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação”, Benjamin apresenta que a produção do brinquedo como consumo é um acontecimento da modernidade. Para esse filósofo, a história cultural do brinquedo se relaciona com o processo de industrialização, visto que a princípio os brinquedos não eram vendidos por comerciantes, nem tampouco eram fabricados por especialistas; mas eram confeccionados em madeira pelas crianças e adultos, totalmente permeados pela narrativa “[...] animais talhados em madeira como marceneiro, assim também soldadinhos de chumbo com o caldeireiro, figuras de doce com o confeitiro, bonecas de cera com o fabricante de velas”. É justamente na metade do século XIX, com o processo de industrialização, que essa forma de produção de brinquedos começou a desaparecer, culminando em um estranhamento para todos os indivíduos, pois ele já vem pronto e acabado, fabricado e pensado por outras mãos (Benjamin, 2002, p. 89).

A partir do capitalismo, a indústria viu nas crianças consumidores de uma variedade de produtos e não só de brinquedos, mas roupas, alimentos e entretenimento. Ao receberem brinquedos prontos e acabados, as crianças são tolhidas de estabelecerem relações significativas e interpretativas com o brinquedo, que passou ser desconhecido e alienado para elas, pois “uma emancipação do brinquedo começa a se impor: quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho, não só às crianças, mas também aos pais” (Benjamin, 2009, p. 68).

Não obstante, na mesma obra Benjamin rememora o verdadeiro brincar através da crucialidade dos chamados restos para as crianças, como objetos desestruturados, galhos, restos de tecidos, pinhas, rolos, fitas, barbantes e outros materiais que permitam que as crianças construam suas narrativas de maneira livre e desenvolvam sua criatividade e imaginação.

O filósofo destaca ainda que as brincadeiras infantis não são determinadas pelo conteúdo imaginário do brinquedo, a “criança quer puxar alguma coisa e tornar-se cavalo, quer brincar com areia e tornar-se padeiro, quer esconder-se e tornar-se bandido ou guarda” (Benjamin, 2002, p. 70), o brinquedo não é o fator determinante no conteúdo da ação lúdica da criança; por isso, é fácil vermos as crianças se interessando pelas caixas de brinquedos e não pelo objeto propriamente dito, pois sua essência é a ludicidade a qual dá a ela condições de fantasiar, imaginar e atribuir diferentes significados a objetos e instrumentos, por isso, a brincadeira e a ação lúdica da criança não estão presas à materialidade do brinquedo, uma vez que é a brincadeira e a imaginação que irão determinar o conteúdo imaginário do brinquedo. Nesse sentido,

Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior (Benjamin, 2002, p. 77).

Para o autor, os brinquedos artesanais, ao se valerem da técnica, anulam os comportamentos miméticos que, segundo ele, vão além da imitação das crianças. De acordo com Benjamin (2002), a mimesis é responsável pela formação humana, visto que ela garante às crianças a apropriação dos elementos culturais do mundo dos adultos, enquanto elas as imitam, reproduzem, inventam, ressignificam e internalizam o mundo.

Corroborando tal sentido, Mascarenhas (2012) destaca que as crianças buscam nos brinquedos um pertencimento, pertencimento social, e encontram na cultura oferecida a semicultura:

Contribuímos com o cultivo de uma verdadeira ditadura do consumo na infância. Criamos crianças consumidoras em todas as esferas da vida social. Não escapando nem as crianças das classes menos favorecidas que, certamente, vão desejar o tênis de marca, o videogame e a boneca da apresentadora de TV, tão intensamente quanto às crianças das classes mais favorecidas (Mascarenhas, 2012, p. 57).

Não podemos negar que o avanço tecnológico trouxe marcos importantes para a manutenção da existência humana. Hoje a tecnologia da informação abriu possibilidades de atravessarmos o oceano sem que precisássemos sair do lugar, mas chamamos a atenção para a importância da escola infantil em oportunizar às crianças o que de fato Benjamin compreende por experiência, já que esse conceito tem estado muito presente no trabalho com crianças na primeira infância e tem sido compreendido de forma errônea em que o espaço de educação tem assumindo as exigências de um mundo e cultura administrada e mediada pela Indústria Cultural. Esses modismos pedagógicos com imagens, brinquedos e materiais coisificam a consciência resvalando diretamente em sua formação e no desenvolvimento do constructo humano infantil.

Para Benjamin quanto mais os brinquedos se aproximam do real menores se tornam as possibilidades de imaginação e narrativa, com isso o universo lúdico passa a ser dirigido e administrado por um mercado, roubando-lhes a capacidade de fazer experiência. Todavia, o caminho não seria banir os brinquedos industrializados da vida das crianças, visto que eles são resultado de mudanças sociais, culturais e econômicas e são parte da cultura lúdica infantil, nem tampouco privá-las do contato com as tecnologias digitais, mas oferecer às crianças outras proposições de experienciar o mundo construindo suas narrativas e histórias com materiais diferenciados fugindo daqueles atrelados ao consumo tornando a escola um espaço de formação crítica e resistência.

Compreendemos ainda que, para Benjamin (2002), para que haja de fato a experiência, as crianças necessitam ter contato com diferentes linguagens permeadas pelo lúdico e a mimesis que darão condições de conhecer o mundo em que vivem e agir de maneira positiva, ética e reflexiva sobre ele. Nesse sentido, é fundamental atitudes que rompam com a lógica da mercadoria, para que as crianças experienciem uma relação distinta com os brinquedos e brincadeiras, visto que são por meio das experiências que a escola infantil pode contribuir para uma formação voltada para emancipação. Walter Benjamin e os demais autores da Teoria Crítica reconhecem as limitações da educação, contudo, veem nela um caminho para resistência e barbárie, pois “a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação” (Adorno, 1995, p. 51).

Mediante essa breve exposição das bases do pensamento de Walter Benjamin e Paulo Freire, cabe-nos perguntar: Quais relações podem ser estabelecidas entre os

autores? Como já mencionado anteriormente, enquanto Walter Benjamin ocupou-se em tratar da questão da infância, Freire foi evidenciado por seu método de alfabetização de jovens e adultos, contudo nesses autores temos um ponto de convergência na questão da experiência.

Considerando que, cada autor apresenta uma concepção de experiência que ora se aproxima, ora distanciam-se é válida a afirmativa de que, a questão da experiência ocupa lugar de destaque no pensamento dos dois autores, considerado por ambos como um dos elementos fundamentais no processo educativo.

Referências

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

AGAMBEN, G. (2008). **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas cidades: Editora 34, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas cidades: Editora 34, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: dicionário da língua portuguesa. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2000.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993a.

JARDIM, Claudia Santos. **Brincar**: um campo de subjetivação na infância. São Paulo: Annablume, 2003.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta**: o que é o Esclarecimento? 1783. Trad. Luiz Paulo Rouanet. Disponível em: <https://www.airtonjo.com/download/Kant-Esclarecimento.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.

KRAMMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e a educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, 2020.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. // FÁRIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. **Jogos brinquedos e brincadeiras na educação infantil: a construção da infância moderna**. EEDUCERE - Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4542_2517.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

MASCARENHAS, Ana Cristina Belém. **A relação educação e trabalho na infância**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

MOMM, Carol Machado. **Sobre infância e sua educação**: Walter Benjamin e Hannah Arendt. 2011. 176p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95094>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MORENO, Lupion Gilmar. **A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos**: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina. 2012. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/382478480/Livro-como-se-ensina-a-ser-menina-pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **A lógica do consumo na sociedade contemporânea e sua influência no processo de formação do pensamento infantil**. 2011. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/teses/2011%20%20Marta_Furlan.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; AGOSTINI, Nilo. Sociedade Multitela e a Semiformação: um desafio ético de grande monta. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-13, jan./dez. 2020. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3753>. Acesso em: 08 jun. 2020.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis. Vozes, 2012.

SILVA, Roberta Franciele. **O brincar tecnológico e a (des) potencialização formativa e lúdica na infância**. 2021. 113 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ZANOLLA, Silvia Regina Silva. **O fetichismo da infância e o mito da educação livremente mediada**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

Capítulo 8

EDUCAÇÃO: A BUSCA DO SENTIDO NA FORMAÇÃO HUMANA

Matheus Chiconato Borges

Bruno José Yashinishi

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo mediar o debate sobre a história da educação ao longo do processo de formação humana no âmbito das relações figuracionais apontadas pelo sociólogo Norbert Elias (1983; 1994; 2000; 2011). Por meio de contribuições de Antônio Joaquim Severino (2006) em diálogo com demais autores acerca da filosofia da educação na formação humana. Para alcançar tal objetivo questiona-se: Como entender a concepção de educação moderna (formação integral do indivíduo), segundo a teoria apresentada por Elias e Severino dentro do campo educacional? A fim de relacionarmos possíveis caminhos que entrelaçam a história da formação dos sujeitos, assim, questionando as dimensões educacionais relacionadas com a história política, social dentro da perspectiva cultural. Apresentamos que o trabalho de Norbert Elias abre caminhos para a compreensão da formação do indivíduo, assim como observa e defende Severino, no que tange ao campo dos estudos educacionais. Temos como resultado que os efeitos produzidos pelos bens simbólicos no espaço social e dos processos de interiorização dos constrangimentos, que permitem o aprendizado da vida em grupo. Assim abre o conceito de civilidade para uma pedagogia do comportamento privado e público, sob o viés de aprendizagem das boas maneiras com as bases da instrução elementar.

Palavras-chave: História da Educação; Figuração; Formação Humana; Processo Civilizador; Comportamento.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo mediar o debate sobre a história da educação ao longo do processo de formação humana no âmbito das relações figuracionais apontadas pelo sociólogo Norbert Elias (1983; 1994; 2000; 2011). Por meio de contribuições de Antônio Joaquim Severino (2006) em diálogo com demais autores acerca da filosofia da educação na formação humana.

A fim de relacionarmos possíveis caminhos que entrelaçam a história da formação dos sujeitos, assim, questionando as dimensões educacionais relacionadas com a história política, social dentro da perspectiva cultural. Por meio deste estudo pretende-se compreender, possíveis desfechos ou momentos educacionais na formação humana consi-

derando o contexto histórico, político e social, e seus indivíduos enquanto parte de figurações, bem como apontar caminhos para a construção dos conteúdos do debate filosófico.

Norbert Elias (2011, p. 13) estabelece que, o processo civilizador, isto é, “o conceito de civilizado refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, desenvolvimento dos conhecimentos científicos, as ideias religiosas e aos costumes.” As relações entre indivíduo e sociedade acerca da autoimagem entre ambos, em que, faz parte de um padrão moral e dos costumes, apresentado por um processo contínuo, mas que não segue uma única direção ou vértice na dimensão temporal. Dessa forma o sujeito aporta em meio um processo continuum civilizatório.

Dessa forma, o próprio autor relata que, “ser civilizado, cristalizam-se, de conformidade com sua posição social no círculo da corte” (Elias, 2011, p. 60). Isso induz um símbolo de formação social. Assim agenda raízes e molda as ações, os costumes e a moral dos indivíduos. Recaindo até certo ponto no controle das emoções e a formação disciplinada do comportamento (Elias, 2011, p. 107).

Portanto, para o autor Alemão, a 'figuração' é a apropriação num conceito do tecido (no processo) dos vínculos entre seres humanos (a realidade social), com isso, tenta explicar as mudanças do comportamento humano no curso de séculos. Outro conceito chave vinculado ao pensamento de Elias, é do da longa duração, sendo preciso olhar para a trajetória dos fatos em um largo processo histórico.

No que tange a pesquisa histórica da Educação temos ampliado as possibilidades de pesquisa por meio da incorporação de novas abordagens teórico-metodológicas. Nas quais já se verificam práticas de ensino e orientação para os indivíduos. Como teoria pedagógica, o foco de conhecimento e elemento integrador e norteador, evidenciando, contudo, a multiplicidade de problemas e abordagens.

A problemática desse trabalho refere-se, a seguinte pergunta: como entender a concepção de educação moderna (formação integral do indivíduo), segundo a teoria apresentada por Elias e Severino dentro do campo educacional? Ao mesmo tempo nos deparamos com os desafios acerca de logarmos com ambos os autores tendo como marco inicial a historiografia da educação. Severino (2006, p. 622) estabelece como hipótese:

[...] E a hipótese que me proponho defender é a de que a educação vem sendo pensada hoje como formação cultural, perspectiva que realiza uma síntese superadora das perspectivas anteriores que a conceberam como formação ética, num primeiro momento, e como formação política num segundo momento. A elaboração desse novo modo de se conceituar a educação, na minha leitura, ocorreu tanto como processo histórico-cultural e como processo de construção lógico-conceitual.

Indica que tanto a formação cultural quanto a formação ética, se correlacionam em dois momentos a priori. A partir da formação política desenvolvida pelo sujeito dentro de um processo histórico-cultural que constrói o indivíduo enquanto ator social. Conversando sinteticamente com Elias no sentido do qual, o indivíduo concretiza as ações sociais, interiorizando para si no processo figuracional do ser civilizado.

Quanto ao aspecto da formação educacional, isso está claramente atrelado ao processo de figuração, uma vez que, “[...] os seres humanos individuais ligam-se uns aos outros numa pluralidade, isto é, numa sociedade” (Elias, 1994, p. 8). Com isso, estabelecem laços que extravasam para o ambiente escolar. Desenrolando na práxis do educador ao lidar com o ensino e os alunos no contato com o ambiente figurando ações com o professor e com os outros alunos.

A seguir traremos para a discussão alguns pensadores clássicos da filosofia antiga, atestado por Severino no tocante ao discurso da importância da educação no parâmetro político-social, para a formação do sujeito pensado dentro do aspecto ético e moral do homem. Alicerçado por uma prerrogativa cultural, sob uma perspectiva contemporânea.

A dimensão ética da educação: antiguidade grega e pensamento cristão medieval

Ao abordar a história da filosofia no ocidente, Severino afirma que a Educação foi pensada primeiramente em sua dimensão formativa ética. “De fato, o discurso filosófico da Antiguidade e da Medievalidade sempre concebeu a educação como proposta de transformação aprimoradora do sujeito humano” (Severino, 2006, p. 623). De tal modo, o papel atribuído à Educação na antiguidade grega e no pensamento medieval cristão era o de empreendimento ético-formativo, um processo de auto constituição do sujeito como pessoa ética.

Platão considerava a importância fundamental da educação na reorganização social. Na concepção dualista de sua Teoria das Ideias, o filósofo preconizou a diferença entre corpo e alma, sentidos e razão, sempre apontando a necessidade do afastamento do conhecimento sensível, mimético e enganoso, em busca do conhecimento verdadeiro, racional. Atrelada à boa vivência política, a formação ética seria capaz de garantir a prática das virtudes e a legitimidade do Estado. Para Aristóteles, a formação ética é o caminho da virtude. Os seres humanos deveriam buscar a *mediania*, isto é, o equilíbrio, meio-termo, pois sendo um “animal político”, o homem encontra nas virtudes a realização da vida e, conseqüentemente, da felicidade. Aranha e Martins (2003, p. 353) apontam que:

O que há de comum no pensamento dos filósofos gregos é a concepção de que a virtude resulta do trabalho reflexivo, da sabedoria, do controle racional dos desejos e paixões. Além disso, o sujeito moral não pode ser compreendido ainda, nos tempos atuais, na sua completa individualidade. Os gregos são antes de tudo cidadãos, membros integrantes de uma comunidade, de modo que a ética se acha intrinsecamente ligada à política.

O legado do pensamento grego se estendeu e marcou profundamente as concepções filosóficas do cristianismo medieval. Os períodos da Patrística, influenciada pelo platonismo, e da Escolástica, de inspiração aristotélica, tiveram em seus principais representantes, Santo Agostinho de Hipona e São Tomás de Aquino autores que entendiam a educação como “[...] garantia de humanização do homem na medida em que ela possa contribuir diretamente para a construção do próprio sujeito” (Severino, 2006, p. 625).

Apesar da forte influência grega, a ética medieval apresenta pelo menos dois pontos distintos em relação à ética da antiguidade: o abandono da vida mundana e a religião católica como perfeição moral e salvação espiritual; a emergência da subjetividade, onde a moral é estritamente pessoal, fundamentada na relação individual entre o homem e Deus.

A dimensão política da educação: do Iluminismo ao século XIX

Com as diversas transformações sociais, econômicas, culturais e políticas ocorridas no contexto da passagem do período medieval para a modernidade, a consciência ética se confronta com a realidade da vida política. O Iluminismo retomou a ideia da natureza

humana, da supremacia da razão e da autonomia moral dos indivíduos. Além disso, esse amplo movimento filosófico e cultural se instaurou sob o impacto da formação dos estados nacionais como entidades políticas autônomas:

Agora, a legitimação da existência não se sustenta apenas na conformação à lei interior do espírito, mas também necessariamente num acordo com a lei exterior estabelecida, autonomamente, pela sociedade. É preciso doravante considerar também os dispositivos do contrato social. E essa sociedade determinante não se apresenta como entidade aprioristicamente definida, mas como processo histórico real a ser empiricamente abordado e esquadrihado. Recusando o modo metafísico de pensar, a filosofia moderna opõe-se também à ética essencialista da vida puramente interior (Severino, 2006, p. 626).

Os pensadores iluministas destacaram a dimensão política da Educação. Jean-Jacques Rousseau, por exemplo, entendia que a finalidade da educação era a reconstrução do homem e, em sua perspectiva do contrato social, defendeu a tese de que cada cidadão deveria submeter sua vontade individual à vontade geral, consolidando o pacto social como fundamento legítimo do poder político. Para Immanuel Kant, o objetivo da educação é aprimorar o homem em sua individualidade, mas em conformidade com sua vivência em sociedade, portanto, possui uma dimensão política e universal (Severino, 2006).

Na segunda metade do século XIX, com a emergência das ciências humanas, sobretudo, da Sociologia, os paradigmas epistemológicos e educacionais enfatizaram a primazia do social, a importância inerente da política e o Estado como objeto de reflexão. Conforme Riutort (2008, p. 674): “O Estado moderno, tal como ele se estabelece no Ocidente, permite que se façam perguntas sobre a especificidade da trajetória histórica das sociedades nas quais ele se estabelece”. Nesse sentido, os chamados “autores clássicos” do pensamento sociológico debruçaram-se sobre as questões envolvendo política e educação:

[...] Émile Durkheim (1858-1917), Karl Marx (1818-1883) e Max Weber (1864-1917). Estes três pensadores são considerados os clássicos, pois desenvolveram três teorias que acabaram se tornando as bases de interpretação da sociedade capitalista: a Sociologia funcionalista, a crítica e a compreensiva. [...] É importante ressaltar que a educação como questão nunca deixou de ser analisada, porque se constitui numa parte integrante da sociedade. Mesmo se breves, em alguns casos, as referências dos sociólogos clássicos à educação acabam por ser contribuições teóricas muito importantes para que os sociólogos contemporâneos possam se especializar no estudo da educação e criar aquilo que poderíamos chamar de Sociologia da Educação (Meksenas, 1988, p. 31-32).

Émile Durkheim apontava que a consciência coletiva determina a consciência individual, portanto, o social é entendido como elemento central para o modo de existir humano. Dessa forma, através da boa realização social é que se torna possível a boa realização pessoal. Em seu método compreensivo ou interpretativo, Max Weber desenvolveu o conceito de ação social e descreveu o sistema político e econômico fundamentado em leis sociais. A racionalidade e a organização burocrática são essenciais ao Estado. Sob o viés do Materialismo Histórico e Dialético, Karl Marx e Friedrich Engels entendiam o homem como ser histórico e social. Para esses autores, o trabalho é uma categoria fundamental para a educação, sendo que a relação entre homem, natureza e sociedade é o que define a própria humanidade.

A dimensão cultural da educação: perspectivas contemporâneas

No início do século XX, a Escola de Frankfurt influenciou e promoveu mudanças em toda a tradição filosófica sobre a Educação. A Teoria Crítica, que emerge a partir do pensamento de autores como Theodor Adorno e Max Horkheimer, inaugurou uma concepção da educação voltada à formação cultural, conceituada como realização antropológica, e não mais restrita a formação ética e política (Severino, 2006). Os teóricos de Frankfurt manifestaram especial interesse na sociedade de massa, onde a razão e o desenvolvimento tecnológico foram colocados a serviço da reprodução da lógica capitalista:

Na análise da sociedade de massa, que se desdobra em vários aspectos, um tema recorrente é a crítica da razão. [...] Em resumo, Horkheimer e Adorno denunciam a morte da razão crítica, asfixiada pelas relações de produção capitalista. Se denúncias semelhantes já haviam sido feitas no campo do marxismo, o que há de característico nesses filósofos da Escola de Frankfurt é a desesperança em relação à possibilidade de transformação dessa realidade social (Co-trim; Fernandes, 2013, p. 314-315).

Para os filósofos da Escola de Frankfurt, a razão submetida aos interesses do capitalismo se transformou em razão instrumental, o que levou a perda da densidade e sustentação da formação ética e política. No entanto, a Teoria Crítica propõe a superação desse paradigma e o questionamento radical das estruturas do pensamento filosófico moder-

no. Adorno, Horkheimer e, posteriormente, Habermas resgatam a importância da experiência estética, apontam a necessidade da razão crítica em contraponto à razão instrumental e desenvolvem o conceito de formação cultural, que se torna uma importante categoria de análise da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a dimensão cultural da Educação se compromete em combater a barbárie e a alienação, buscando a emancipação e autonomia dos sujeitos através de uma formação crítica. De acordo com Severino (2006, p. 632):

Na perspectiva da Teoria Crítica, o papel da educação é o de assegurar a sobrevivência da formação cultural numa sociedade que a privou de suas bases. É que a industrialização cultural comprometeu essa formação. Cabe aos processos educativos investir na transformação da razão instrumental em razão emancipatória. Por sua vez, a educação pode viabilizar-se, garantindo-se sua fecundidade formativa, se se constituir como exercício da autorreflexão crítica. Trata-se, para a educação, de produzir uma consciência verdadeira.

Para a realização de uma formação ou educação crítica é necessário que ocorra uma reconstrução da racionalidade social, “revelando a deformação que produz em face de sua reificação e conduzindo-a a uma clara exposição de suas contradições e, por essa via, apreendendo nela as possibilidades alternativas” (Severino, 2006, p. 633). O aspecto cultural da educação tem uma finalidade mais antropológica do que estritamente ética ou política, sendo que, para a própria formação ética e política dos indivíduos torna-se necessária a efetividade da formação cultural.

Discussão e resultados

Conforme Severino (2006, p. 621): “Na cultura ocidental, a educação sempre foi vista como processo de formação humana”. Esse processo remete a concepção de que os seres humanos não nascem prontos, acabados, sendo a formação a própria busca de humanização do homem a um estágio de maior perfeição de seu modo de ser humano.

Dessa forma, Norbert Elias nos permite elencar para a discussão o sujeito enquanto ser social e cultural, em uma perspectiva processual passando por seus estágios de formação acerca dos vínculos enraizados na educação passada pelo processo civilizador. Assim Elias (1994, p. 27) ressalta que:

Ao nascer, cada indivíduo pode ser muito diferente, conforme sua constituição natural. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo. Somente na relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto.

Elias nos mostra que o indivíduo enquanto ser singular sofre um processo, ao passo que interage com a sociedade, enquanto organização social-cultural complexa. Com isso, sua relação com o outro desde a tenra idade, provoca transformações no ser humano, desenvolvendo característica que é amplamente marcada pelo mundo (sociedade) em que vive e se desenvolve.

Se tratando das funções psicológicas e as maneiras de sentir dos indivíduos, Elias aponta para as mudanças no controle das emoções, presentes nas relações sociais e pessoais. O controle das emoções está atrelado a formação disciplinada do comportamento (Elias, 2011). Desse modo, os indivíduos autorregulam padrões sociais que precisam desenvolver internamente, no fluxo do processo social.

O autocontrole individual e a opinião grupal estão articulados entre si. As configurações sociais afetam a composição da identidade pessoal do indivíduo, da mesma forma, como as relações intrafamiliares (Elias, 2000). Essas relações inferem no comportamento e autocontrole, atuando no processo formativo interno do indivíduo.

Assim, ultrapassam pela esfera familiar extravasando para o ambiente escolar, tendo como a figura do professor nessa relação acerca de inviabilizar no processo formativo do aluno ou da criança. Além do mais o próprio círculo dos alunos/colegas de classe, fazem parte da representatividade do qual, influencia na formação do desse sujeito.

Portanto, podemos presumir que os indivíduos desde que nascem e vão se desenvolvendo fisicamente, psicologicamente e socialmente estão carregados por fatores internos e externos, do qual, o fator externo presume modificações na estrutura sociocultural do indivíduo, corroborando para seu processo em meio a sociedade posta em que convive.

Considerações finais

O principal objetivo desse artigo foi descrever a história da educação ao longo do processo de formação humana no âmbito das relações figuracionais. Para tanto, desenvolvemos uma reflexão sobre como a educação, na qualidade de processo de formação humana, foi concebida, quais os sentidos que essa formação recebeu ao longo de nossa tradição filosófica e quais as mudanças nas concepções que os homens fizeram do ideal de sua humanização.

O trabalho de Norbert Elias abre caminhos para a compreensão da formação do indivíduo, assim como observa e defende Severino, no que tange ao campo dos estudos educacionais. Além do mais, suas implicações com as apropriações dos objetos da cultura, como os modos de ler e as relações com os livros. Também propicia a análise dos efeitos produzidos pelos bens simbólicos no espaço social e dos processos de interiorização dos constrangimentos que permitem o aprendizado da vida em grupo. Assim abre o conceito de civilidade para uma pedagogia do comportamento privado e público, sob o viés de aprendizagem das boas maneiras com as bases da instrução elementar.

Em tempo, consideramos que nosso objetivo para este texto, foi atingido, pois conseguimos trazer a reflexão sobre a história da educação ao longo do processo de formação humana no âmbito das relações figuracionais entre os indivíduos em meio a social. Compreender o caminho percorrido as margens da teoria do processo civilizador, em meio a formação do sujeito contou com inúmeros desafios enfrentados durante a trajetória sociológica histórica enfrentada por Norbert Elias e Severino, mesmo diante das dificuldades, destacando a eminência em elencar as dimensões educacionais relacionadas com a história política, social dentro da perspectiva cultural.

Ao reunirmos essa discussão para o âmbito da história da Educação, buscamos contribuir para a história da formação dos sujeitos perante o processo civilizador e figuracional, compreendendo que esta iniciativa necessita de continuidade e aprofundamento em fontes e autores que nos possibilitem completar as informações dispostas nesse trabalho.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2003.
- COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2013.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Trad. Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- ELIAS, Norbert. **The court society**. English translation: Basil Blackwell, 1983.
- MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: Loyola, 1988.
- RIUTORT, Philippe. **Compêndio de sociologia**. Trad. Marcio Anatole de Sousa Romeiro. São Paulo: Paulus, 2008.
- SEVERINO, Antônio. Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.3, p. 619-634, set/dez. 2006.

Capítulo 9

A PEDAGOGIA DAS AUSÊNCIAS E EMERGÊNCIAS NO PENSAMENTO DE NILMA LINO GOMES: REINTERPRETANDO CONCEITOS À LUZ DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Eloá Lamin da Gama

Resumo

Ao longo do século XXI, as Epistemologias do Sul têm se tornado um campo teórico-metodológico profícuo para interpretações acerca dos processos históricos de colonização, subalternização e apagamento que levam ao epistemicídio de saberes e povos pertencentes ao Sul Global. Interpretação epistemológica proposta por Boaventura de Sousa Santos, a *Sociologia das Ausências e Emergências* demonstra que todo apagamento, invisibilização e supressão de conhecimentos são produzidos, portanto, produtos de uma monocultura racional eurocêntrica imposta pelo colonialismo (Santos, 2004). O presente artigo tem como objetivo abordar a reinterpretação conceitual da *Sociologia das Ausências e Emergências* realizada pela pedagoga e intelectual brasileira Nilma Lino Gomes, que propõe a *Pedagogia das Ausências e Emergências* para compreender a dimensão do epistemicídio na Educação, privilegiando o campo educacional como um espaço que também foi regulado pela racionalidade científico-instrumental do Norte Global. Neste sentido, temos como discussão central a interpretação de Gomes acerca dos processos históricos de silenciamento das instituições do saber para com os conhecimentos de grupos sociais e culturas não hegemônicas. Em contrapartida, também buscamos traçar caminhos para o enfrentamento ao epistemicídio, que segundo a autora, pode partir dos saberes da comunidade negra sistematizados pelo Movimento Negro Brasileiro, ator político apontado como educador (Gomes, 2017).

Palavras-chave: Pedagogia das Ausências e Emergências; Epistemologias do Sul; Movimento Negro.

Introdução

O mundo em que vivemos é constituído por um complexo, diverso e mutável sistema de interações humanas que produzem sociabilidades, culturas, cosmovisões, formas de governança, territórios, linguagens e conhecimentos ao longo do tempo. A ciência, enquanto produção humana responsável por sistematizar conhecimentos a partir de elementos da natureza e das relações sociais, é a forma de produção de conhecimento mais legitimada e validada pela sociedade.

Mesmo diante da mediocridade e estupidez dos discursos anti ciência, produzidos e reproduzidos através do achismo, ignorância e incapacidade de elaboração de argumentações inteligíveis de indivíduos, o negacionismo não tem nada de inofensivo ou ingênuo, pois na medida em que propaga a desinformação busca contribuir para a afirmação de grupos sociais e concepções de mundo no poder e na governança de uma nação.

Temos sentido na pele as consequências nocivas da circulação desenfreada de *fake news* e ideais negacionistas, logo, não podemos banalizá-las e as resumir em simples idiotices, infantilizando seus praticantes como pessoas que “não sabem o que estão fazendo ou falando”, pois os ataques dos negacionistas nos últimos anos compartilham de características do ideário fascista de ódio ao conhecimento e a quem o produz. Nessa mesma agenda, podemos encontrar os discursos de ódio direcionados contra grupos sociais, raciais ou de gênero no que tange a manutenção de opressões históricas que os atingem, como o racismo, a misoginia, o elitismo e a LGBTfobia.

Apesar de nos depararmos com o crescimento de movimentos e discursos anti-cientificistas e negacionistas, que refutam e deturpam ideias, conceitos e teorias cientificamente comprovadas, à exemplo da afirmação que o planeta Terra seria plano, da negação da eficácia das vacinas e da recusa em se imunizar, bem como, da rejeição da escravidão e da ditadura militar na história do Brasil, a ciência ainda detém autoridade sob os mais diversos objetos de estudo e pesquisa por meio de seus procedimentos de investigação rigorosamente alinhados com métodos e teorias das várias áreas de conhecimento e matrizes epistemológicas.

De acordo com o filósofo, jurista, professor universitário e atual Ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil, Silvio Almeida,

A ciência tem o poder de produzir um discurso de autoridade, que poucas pessoas têm a condição de contestar, salvo aquelas inseridas nas instituições em que a ciência é produzida. Isso menos por uma questão de capacidade, e mais por uma questão de autoridade. É da natureza da ciência produzir um discurso autorizado sobre a verdade (Almeida, 2019, p. 70).

Neste sentido, como discurso autorizado sobre a verdade, a ciência possui um papel fundamental para a compreensão de fenômenos, sociedades, espaços e

temporalidades, enfim, de tudo que foi e é produzido pela natureza e humanidade no decorrer da história. Contudo, a produção do conhecimento científico tem sido regulada por um único modelo epistemológico desde o período da Modernidade, como se o mundo fosse monocultural e unilateral, fato que contribuiu para a descontextualização do conhecimento, sendo crucial para o impedimento da emergência de outras formas de saber que não se enquadram nesse paradigma.

À vista disso, o fato de defendermos a ciência de discursos e políticas negacionistas e anti-cientificistas não significa que não podemos fazer críticas ao modelo monocultural e etnocêntrico sobre o qual o pensamento científico moderno se formou, pois ao lutar por uma ampliação epistêmica na produção do conhecimento podemos garantir que mais grupos sociais tenham acesso ao fazer científico e, por consequência, se apropriem e passem a defender a ciência e suas instituições do negacionismo fascista.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009), podemos afirmar que a partir da lógica científica moderna foi dado início a um processo de epistemicídio, isto é, de destruição e inferiorização de formas de saber outras, ligadas a populações que tiveram seus conhecimentos expropriados e negligenciados em razão da subalternização de seus corpos, culturas e locais de origem a partir dos desígnios do colonialismo, ocorrendo assim um desperdício da “[...] riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (Tavares, 2009, p. 183).

A partir disso, podemos levantar algumas indagações: porquê uma epistemologia única vem dominando e monopolizando o pensamento científico nos dois últimos séculos? Quais as intenções e consequências dessa epistemologia dominante ao eliminar do seu pensamento científico e produção de conhecimento o contexto cultural, político e social de sua construção? De que forma podemos reverter a supressão e apagamento secular de epistemologias alternativas que por meio de processos históricos violentos e verticais têm seus saberes e pensamentos desqualificados e menosprezados?

A fim de buscar respostas para essas e tantas outras perguntas surgem o conjunto de intervenções político-epistemológicas denominado Epistemologias do Sul, que entre diversos pressupostos nos aponta para a urgência de começarmos a considerar em nossas próprias produções que as experiências epistemológicas não estão separadas das

experiências políticas e sociais, logo, enquanto discurso que atribui legitimidade e gera autoridade, a ciência implica, intrinsecamente, em disputas de narrativas e relações de poder estabelecidas historicamente nas sociedades e instituições de diferentes maneiras.

Ao elucidar e denunciar o epistemicídio na produção de conhecimento, as Epistemologias do Sul propõem a valorização e reconhecimento de saberes suprimidos, invisibilizados e negligenciados por epistemologias dominantes (coloniais) que pouco tem de neutras ou imparciais pois “o conhecimento científico pôde ocultar o contexto sociopolítico da sua produção subjacente à universalidade descontextualizada da sua pretensão de validade” (Santos; Meneses, 2009, p. 11).

Buscando apontar que a dominação colonial também se deu pela colonialidade do ser e do saber (Quijano, 2009), isto é, pelo controle do pensamento, da cultura e das relações sociais dos povos colonizados pela supressão e apagamento de seus saberes e, por consequência, pela negação de suas intelectualidades, torna-se importante frisar que tais sociedades não-ocidentais foram, ainda, desqualificadas e inferiorizadas como atrasadas, selvagens, destituídas de razão e aptas apenas ao trabalho braçal compulsório na busca por sua deslegitimação intelectual e controle social.

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por Epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu (Santos; Meneses, 2009, p. 12).

Enquanto uma metáfora do sofrimento, da exclusão e do silenciamento de povos e culturas que experienciaram o jugo colonial historicamente e continuam experienciando de forma coletiva e sistemática as consequências nefastas do colonialismo, as Epistemologias do Sul escancaram o modelo de pensamento único e sua imposição universal, que imprimiram a uma única ontologia e razão o sentido da vida e das práticas sociais. Portanto, é necessário entender que mesmo após o colonialismo deixar de ter sua funcionalidade enquanto sistema político e econômico que imperava nas colônias até meados do século XIX, o pensamento, a cultura e as relações colonialistas sobreviveram

na colonialidade e em sistemas de poder e dominação, como o racismo, o capitalismo e o eurocentrismo.

Desta forma, as Epistemologias do Sul buscam contribuir para a valorização, reconhecimento e ampla divulgação dos conhecimentos que resistiram com êxito, porém não sem o enfrentamento contínuo de violências, aos processos de dominação e epistemicídio. Logo, enquanto processo de apagamento sistematizado e organizado dos conhecimentos advindos de civilizações pertencentes ao Sul do globo, o epistemicídio também pode ser considerado um sistema de poder e opressão ao produzir não existências e existências subalternas/inferiores às existências universais, que por sua vez, advém do Norte Global, considerado o epicentro científico, cultural, estético e político do mundo.

É a partir dessa produção estruturada e proposital de não existências, bem como, da subversão e refutação dessas imposições únicas do pensamento ocidental, branco e cristão, que o sociólogo Boaventura de Sousa Santos cunha o conceito de *Sociologia das Ausências e Emergências*.

A Sociologia das Ausências consiste em investigações cujo a finalidade é demonstrar que o que não existe, na realidade, é forjado como não existente, sendo responsável por transformar as ausências em presenças. A produção da não existência se dá de diversas maneiras e processos, porém são sempre ordenados por uma lógica dicotômica, cartesiana, linear e metonímica com pretensões de totalidade. “Há produção de não existência sempre que determinada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível” (Gomes, 2011, p. 38).

Já a Sociologia das Emergências privilegia uma ampliação simbólica dos conhecimentos e práticas produzidos pela interação de sujeitos pertencentes a locais e dinâmicas sociais que vem sido desconsideradas pela lógica universalista, de forma a reconhecer e identificar tendências de futuro ainda não imaginados, maximizando as possibilidades de existências. “O elemento subjetivo da sociologia das emergências é a consciência antecipatória e o inconformismo ante uma carência cuja satisfação está no horizonte de possibilidades, por isso ela se move no campo das expectativas sociais” (Gomes, 2011, p. 39).

A existência de uma zona do não-ser, é uma temática que também perpassa toda a obra de Frantz Fanon, psiquiatra e filósofo martinicano de grande importância para os estudos decoloniais e teorias críticas, a qual referenciando sua obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008) podemos compreender de forma privilegiada as marcas deixadas pelo colonialismo francês nas nações que colonizou e as não existências produzidas como estratégias de dominação e manutenção do poder.

Segundo o autor, a zona do não-ser é “uma região extraordinariamente estéril e árida” habitada pelo negro, já que o mesmo “não é um homem” (Fanon, 2008, p. 26), por conseguinte, não é um ser. Em razão disso, é difícil afirmar a inexistência do ser quando ainda não se é, rejeitar uma identidade que, mesmo opressora, te humaniza, é um princípio que aparece em Fanon quando o filósofo afirma que “O negro quer ser branco” (Fanon, 2008, p. 27), para assim, ascender à condição do ser.

Com esse intuito, o não-ser (negro) irá usar máscaras brancas a fim de elevar-se à condição de ser. Fanon aponta a linguagem como uma dessas formas de usar máscaras brancas cujo negro irá se apropriar para se aproximar do homem verdadeiro na medida em que adota as línguas coloniais, no caso do contexto histórico de Fanon, a língua francesa (Fanon, 2008).

Por consequência, podemos afirmar que a linguagem, apontada por Fanon, é um campo marcado pela colonialidade do ser e do saber e pelo epistemicídio vivenciado pelas línguas indígenas (aqui no Brasil destacam-se cinco línguas indígenas que possuem mais falantes, o ikuna, o guarani kaiowá, o kaingang, o xavante e o yanomami) e africanas (no Brasil as línguas africanas, em sua maioria, advinham dos grupos etnolinguísticos banto, jeje e iorubá) que foram sistematicamente proibidas no período colonial em razão da obrigatoriedade do uso das línguas do colonizador (português, inglês, espanhol, francês, entre outras).

Podemos apontar que assim como a linguagem, a educação também se configura em um campo atravessado pela colonialidade do ser e do saber, onde o epistemicídio encontrou terreno fértil para cumprir sua função de manutenção do domínio colonial através da transmissão de uma cultura e lógica única.

O sistema educacional brasileiro e dos demais países hispano-americanos se constituíram sob a hegemonia cultural de países europeus. O rompimento

político não excluiu antigos laços identitários da fase colonial, evidentemente, mantendo-se o “berço de origem” nos países ocidentais cristãos europeus. Para o Brasil, a opção das elites no poder, elites provenientes dos setores agrário e escravagista, foi a constituição de um nacionalismo identificado com o mundo cristão e branco europeu, acrescido de um espectro conservador representado pelo regime monárquico (Bittencourt, 2007, p. 35).

Portanto, partindo da Sociologia das Ausências e das Emergências (Santos, 2004) para pensarmos a Educação e suas relações construídas ao longo do tempo, podemos afirmar que a Pedagogia das Ausências e das Emergências (Gomes, 2011; 2017) torna-se um conceito que contribui significativamente para compreendermos tais fenômenos no âmbito educacional.

A pedagogia das ausências e emergências a partir do pensamento de Nilma Lino Gomes

Proposta por Nilma Lino Gomes (2011; 2017), pedagoga, intelectual, ex-Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016), bem como, ex-reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), posição que a concedeu o título de primeira mulher negra a comandar uma universidade pública federal no Brasil, a *Pedagogia das Ausências e Emergências* torna-se uma importante ferramenta epistemológica para pensarmos em uma educação justa, democrática e que dê conta de formar um pensamento mais complexo e elaborado cientificamente ao ampliar as epistemologias que o constituem e abarcar saberes diversos que foram esquecidos e transformados em não existências em nosso sistema educacional.

Neste sentido, Gomes propõe uma reinterpretação conceitual ao se apropriar da teoria formulada por Boaventura de Sousa Santos no campo sociológico, elucidando as ausências e emergências no campo educacional e didático-pedagógico. Tendo se aproximado das Epistemologias do Sul e do professora Boaventura Santos, que a supervisionou em seu pós-doutorado realizado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, com o projeto intitulado *Movimento Negro, saberes e um projeto educativo emancipatório* (2006), a autora desenvolve o procedimento teórico-epistemológico *Pedagogia das Ausências e Emergências* a fim de percorrer possibilidades de construção de uma nova teoria crítica educacional.

Gomes aponta que muito do percurso de Santos na formação de bases epistemológicas para uma nova teoria crítica nas Ciências Sociais surgidas a partir de sua visão crítica acerca da modernidade ocidental e do pensamento científico por ela produzido, é de grande valia para pensarmos a Educação enquanto objeto de pesquisa, porém para isso, torna-se necessário redimensionar e reformular alguns conceitos na tentativa de aproximá-los às especificidades da área da Educação e da realidade educacional latino-americana e, sobretudo, do Brasil, local de onde parte o contexto histórico, cultural e acadêmico da autora (Gomes, 2017). Em suas palavras,

O encontro com os estudos de Boaventura de Sousa Santos, embora o mesmo não seja teórico da educação, possui várias explicações. Gostaria de citar algumas delas, consideradas, nesse momento, como as principais: inquietude epistemológica e política desse autor diante do mundo, a sua atitude inconformista diante da realidade social e sua aposta nos processos de emancipação social. Estas características o aproximam da visão de Paulo Freire, na sua concepção de educação como humanização, como problema social e também pedagógico (Gomes, 2017, p. 44).

Visando a criação de projetos educativos emancipatórios, Nilma Lino Gomes elege o Movimento Social Negro e sua relação com a educação como foco de sua pesquisa ao fazer emergir o protagonismo do mesmo na relação entre educação e movimentos sociais. Ao compreender este movimento social, composto por uma pluralidade de sujeitos e por diversos formatos de organizações, como educador, a autora reforça o seu protagonismo histórico na reivindicação por uma educação antirracista e na proposição de uma *ecologia de saberes* que vem tornando possível a sistematização de conhecimentos permeados pelas premissas da educação para as relações étnico-raciais.

Outra questão primordial é que a partir da construção de uma *ecologia de saberes* proposta para enfrentar e contrapor o *pensamento abissal*, que por sua vez, ainda está presente no sistema e no pensamento educacional por meio de concepções estereotipadas, reducionistas e racistas que circulam nas salas de aulas e materiais didáticos brasileiros, a autora busca privilegiar a relação e articulação entre os conhecimentos que emergem das lutas emancipatórias do Movimento Negro e os conhecimentos construídos nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2019), os movimentos sociais, por vezes, materializados nas figuras de seus líderes e militantes, realizam uma *tradução intercultural* entre o conhecimento construído em suas lutas e o conhecimento acadêmico a fim de formar novas configurações e perspectivas políticas e cognitivas. Para o autor,

[...] a tradução intercultural consiste na busca de preocupações isomórficas e de premissas subjacentes entre as diferentes culturas, identificando diferenças e similitudes, e desenvolvendo, sempre que apropriado, novas formas de entendimento cultural e intercomunicação que pode ser útil no favorecimento de interações e fortalecimento das alianças entre os movimentos sociais, organizações, grupos de resistência que, em diferentes contextos culturais lutam contra o capitalismo, colonialismo e patriarcado e pela justiça social, dignidade humana, ou decência humana. A tradução intercultural questiona tanto as dicotomias reificadas entre saberes alternativos (por exemplo, saber indígena versus saber científico) como as hierarquias abstratas entre diferentes saberes (por exemplo, o saber indígena como uma reivindicação válida de identidade versus saber científico como uma reivindicação válida de verdade) (Santos, 2019, p. 261-262).

Ao utilizar o conceito de *tradução intercultural*, proposto por Boaventura de Sousa Santos (2019), torna-se possível investigar quais são as relações entre os saberes do Movimento Negro e os saberes dinamizados por meio de processos educacionais, compreendendo a urgência de uma reorientação epistemológica acerca do racismo e da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira que têm sido proposta pelo Movimento Negro enquanto ator político há décadas.

É este movimento social, cujas políticas públicas vem adentrado e influenciado as instituições e currículos escolares, que tem tensionado mudanças significativas no imaginário sócio educacional brasileiro, espaço de constantes disputas onde o *pensamento abissal* se fazia presente e naturalizado e, por vezes, ainda é. Corroborando com a professora Nilma Lino Gomes, podemos afirmar que:

Os saberes emancipatórios construídos pela comunidade negra e organizados pelo Movimento Negro indagam essa pedagogia reguladora e conservadora. Por isso, o estudo crítico desses saberes produzidos na tensão regulação-emancipação sociorracial traz para a teoria pedagógica não somente novos conhecimentos. Ele nos ajuda a conhecer e compreender novos processos de produção do conhecimento e outros conhecimentos e nos pressiona a repensar conceitos, termos e categorias analíticas por meio dos quais os processos educativos dentro e fora da escola têm sido interpretados via a racionalidade científico-instrumental (Gomes, 2017, p. 136-137).

A partir das Pedagogias emergentes do Movimento Negro que vem sendo responsáveis por suprir as ausências existentes na educação formal, campo que ao longo da história do Brasil foi privilegiado e estratégico para o ensino em massa da hegemonia cultural do Ocidente (Norte Global), podemos elencar a Lei 10.639/03, pedagogia proposta nas lutas por emancipação dos movimentos sociais negros que no início dos anos 2000 se tornou uma política pública regulada como legislação federal.

Considerações possíveis: a Lei 10.639/03 enquanto pedagogia emergente do Movimento Negro Educador

Partindo das reflexões acerca do impacto da Lei 10.639/03 no ensino de História, corroboramos com a ideia de que a legislação federal se tornou uma ferramenta política antirracista e democrática ao proporcionar a ampliação da construção e circulação do conhecimento acerca do racismo, das relações étnico-raciais e da experiência histórica da população negra, tanto no Brasil como nas diásporas africanas ao redor do mundo. Em razão disso, podemos afirmar que a legislação privilegiada não se configura como uma lei avulsa, pois está incorporada à maior diretriz educacional do Brasil, isto é, a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, deliberando ações no sistema de ensino.

Indo ao encontro do pensamento de Gomes compreendemos que: “Uma coisa é certa: se não fosse à luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e organização [...] muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria sido aprendido (2017, p. 10).

Neste sentido, ao contextualizarmos historicamente a Lei 10.639/03, podemos observar que anteriormente à normatização jurídica que possibilitou sua institucionalização enquanto política pública, esta foi, sobretudo, uma reivindicação histórica do Movimento Negro, entendido aqui como a organização política de negros e negras conscientes do processo de racialização que atinge a população negra brasileira e unidos no enfrentamento do racismo, compreendido como estrutural, pois

A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica [...] O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática (Almeida, 2019, p. 50-51).

A partir do conceito de *racismo estrutural*, teorizado por Silvio Almeida (2019), fenômeno produtor de desigualdades étnico-raciais estabelecidas em nossa sociedade historicamente e de forma sistêmica, podemos afirmar que o racismo também se encontra presente na escola, instituição moderna que ao sistematizar conhecimentos e oficializar condições de ensino e aprendizagem cumpre com um de seus principais objetivos: fomentar uma identidade unificadora e comum por meio de códigos disciplinares, curriculares e culturais que corroboram com a ideologia vigente e padrões civilizatórios atravessados pelo racismo em suas mais diversas formas de manifestação, sobretudo, o racismo epistêmico ou epistemicídio (Santos, 2007; Carneiro, 2005). Portanto, vale ressaltar que

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, metódicos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes (Almeida, 2019, p. 65).

Logo, se a legislação aludida pode ser compreendida como possibilitadora de uma consciência histórica ampliada acerca das questões raciais no Brasil por meio de processos de ensino e aprendizagem que enfrentem e questionem ideias históricas reducionistas, simplistas e racistas, bem como, a ausência das epistemologias negras na produção do conhecimento (epistemicídio), e considerando que, antes da chancela legislativa reguladora, foi um pensamento e uma demanda política elaborada nas lutas do movimento social negro, poderíamos afirmar que as epistemologias do Movimento Negro

incidem na Educação e que a Lei 10.639/03 é um exemplo de Pedagogia das Ausências e Emergências construída por este ator político.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BITTENCOURT, Circe. Identidades e ensino de História no Brasil. //: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda (orgs). **Ensino de história e memória coletiva**. São Paulo: ARTMED. 2007. p. 33-88.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2, p. 37-60.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. //: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Tradução Intercultural: Diferir e Partilhar Con Passionalità. In. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: para um Pensamento Alternativo de Alternativas. Coleção Antologias do Pensamento Social Latino-americano e Caribenho, Volume I. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2019.

TAVARES, Manuel. Epistemologias do Sul. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 183-189, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/10273>. Acesso em: 22 nov. 2023.

Capítulo 10

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FAMILIAR DE LONDRINA: GÊNERO E CURRÍCULO (1965-1969)

Lucila Monteiro da Silva Barros
Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Resumo

Este texto busca analisar o currículo da Escola de Educação Familiar de Londrina, uma escola católica exclusivamente para mulheres, entre os anos de 1965 e 1969 a partir de um recorte de gênero. Para esta análise foram utilizados documentos institucionais localizados no Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE-Londrina) para o levantamento das disciplinas ministradas na instituição durante o período citado. Foi elaborado um quadro para facilitar análise das 32 disciplinas. A partir da compreensão do gênero como construção social e histórica e categoria de análise histórica, este artigo fundamenta-se em autores como Silva, Louro e Scott para compreender como as disciplinas do currículo são expressões das relações de poder existentes nas sociedades.

Palavras-chave: Educação Familiar; Gênero; Currículo.

Introdução

O século XX foi palco de diversos acontecimentos e transformações sociais em todo o mundo, passando por guerras e conflitos expressivos, industrialização, urbanização, novos cenários políticos e grandes mudanças sociais em todo o mundo, inclusive no Brasil. Diante de tantos acontecimentos, a educação enquanto processo social também enfrentou um cenário repleto de rupturas e permanências.

A Escola de Educação Familiar de Londrina foi uma escola privada dirigida pelas freiras da Congregação Irmãs Missionárias de Jesus Cristo Crucificado que atuou na cidade de Londrina, Paraná, durante as décadas de 1960 e 1970, encerrando as atividades em 1978. Aberta ao público desde 1961, a instituição atendia exclusivamente moças, oferecendo a formação de 2º grau Normal e o curso de Educação Familiar, além dos ensinamentos para ser uma boa esposa e mãe, mantenedora de seu lar e família. Esta formação permitia às alunas darem continuidade a seus estudos no Ensino Superior. Seu público era formado pelas moças das camadas médias da região de Londrina e cidades

próximas, como Assaí, Rolândia e Cambé⁷. Apesar de ser uma instituição de caráter católico e a grande maioria compartilhar da fé católica, a instituição tinha em seu quadro discentes de outras religiões. Localizada ao lado de uma igreja católica na área central da cidade, a instituição funcionava em um edifício residencial típico da cidade, de madeira (Figura 1).

Figura 1 – Turma de 1967 da Escola de Educação Familiar de Londrina



Fonte: Grupo Londrina Memória Viva. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=4581712258537539&set=pcb.3489382904484830>.

Durante o ano de 2021 foi realizado um levantamento documental na sede do Núcleo Regional de Educação – Londrina (NRE-Londrina). Dentre a documentação analisada, foram encontradas fichas de matrículas das alunas, certificados e históricos escolares, permitindo o acesso às disciplinas ministradas na instituição. Este artigo busca realizar uma análise do quadro de disciplinas da instituição entre os anos de 1965 e 1969 com foco na questão do gênero. Para tal, parte-se de uma análise da categoria gênero pela perspectiva de autoras como Joan Scott e Guacira Lopes Louro.

⁷ Tais informações constam na dissertação de Mestrado desta autora.

Gênero e currículo

Com o objetivo de analisar a educação das mulheres na Escola de Educação Familiar por meio do currículo, recorre-se às autoras do campo de Estudos de gênero Joan Scott e Guacira Lopes Louro para compreender as relações entre gênero e educação.

A importância do gênero enquanto categoria de análise histórica, segundo Scott, está no fato de que o gênero é um meio de diferenciar a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens. Raça e classe, outras categorias de análise histórica, devem ser articuladas com a categoria gênero, pois “as desigualdades de poder estão organizadas segundo, no mínimo, estes três eixos” (Scott, 1995, p. 73).

Joan Scott afirma que o gênero é uma primeira forma de significar as relações de poder, sendo um “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (Scott, 1995, p. 86). A autora aponta ainda que o gênero implica quatro elementos relacionados entre si que expressam essas diferenças: o elemento simbólico, subjetivo, político e normativo. O elemento simbólico se refere àqueles elementos que representam as mulheres como “Eva e Maria, como símbolo da mulher, por exemplo, na tradição cristã do Ocidente, mas também mitos da luz e da escuridão, da purificação e da poluição, da inocência e da corrupção” (Scott, 1995, p. 86).

O elemento normativo se refere aos ideais expressos nas crenças religiosas, educativas e jurídicas que acabam tomando formato de verdade ou norma e exemplo a ser seguido do que é o certo. Essa representação é muito frequente na religião católica, caso da instituição aqui analisada. O terceiro elemento trazido por Scott é o político, pois toda análise deve levar em conta tal elemento que é referência para toda organização social e instituição, como a escola. O quarto elemento é a subjetividade na construção da identidade, visto que “o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do poder em si” (Scott, 1995, p. 88).

Tendo Scott como uma autora referência nos estudos de gênero, Guacira Lopes Louro traz à luz a discussão sobre a pluralidade dos conceitos de gênero, pois o gênero enquanto construção social e histórica de sujeitos – masculinos e femininos – se faz de acordo com diferentes modelos inseridos em contextos particulares – raça, classe, religião etc. A autora chama atenção para o fato de que “há diferentes construções de

gênero numa dada sociedade em contextos históricos diferentes (o que por sua vez supõe dizer que o gênero tem história, que o feminino e o masculino se transformam histórica e socialmente)” (Louro, 1994, p. 35).

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo (Louro, 2008, p. 18).

As construções de gênero, sociais, se refletem no ambiente escolar e a escola atua como um dos delimitadores de espaços, apontando o que é aceitável em cada ambiente. A Escola de Educação Familiar segue uma linha de escolas para moças voltadas para ensinar os afazeres domésticos, com uma linha de modernidade ao permitir que as moças seguissem para o ensino superior se assim desejado. A simples existência da escola de Educação Familiar de Londrina é um indicador de demarcação das diferenças entre os sexos: uma escola que reproduz o que era o esperado das mulheres no início da segunda metade do século XX, um elemento normativo de seu tempo.

Diferenças, distinções, desigualdades. A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso (Louro, 1997, p. 57).

Ao longo da História, aqueles que detinham o poder buscaram formas de manter sua posição como dominante na sociedade. Na questão do gênero, o papel de dominante é tido por certo como do homem em sociedade que se dividem de maneira dicotômica, polarizando os gêneros. As condições históricas de cada momento e em cada sociedade específica permitem melhor entendimento das relações de poder entre os sujeitos. As práticas educativas não são isentas das relações de poder, pois “as relações sociais são sempre relações de poder” e “o poder se exerce mais na forma de rede do que em um movimento unidirecional” (Louro, 1997, p. 119).

O conceito de currículo é também utilizado neste trabalho, partindo de Tomaz Tadeu da Silva e Ivor Goodson, entendendo-o como “confessada e manifestadamente uma construção social” (Goodson, 1995, p. 83). O currículo da Escola de Educação Familiar de Londrina apresenta-se como um reflexo de sua sociedade e do que era determinado como espaço da mulher no seu período de funcionamento. As mudanças na grade curricular indicam as modificações de contexto (social, político e econômico).

Possibilidades educativas para as mulheres

Ao se analisar uma escola privada católica na cidade de Londrina nos anos 1960, é necessário trazer um breve panorama da educação das mulheres no Brasil. Desde os tempos coloniais, a educação das mulheres no Brasil passou por mudanças, porém tais transformações andaram a passos curtos.

“No período colonial, as mulheres tiveram acesso restrito ou nulo à escolarização, podendo em alguns casos estudar em casa, com preceptores, ou em alguns conventos visando a vida religiosa” (Stamatto, 2002, p. 2). Apenas no século XVIII tem-se uma primeira lei sobre a educação formal de mulheres na colônia portuguesa. Concomitantemente, até o fim do século XIX, os conventos e recolhimentos de moças era uma alternativa para a educação das moças. Apesar da Lei de 1827 (Brasil, 1827) instituir o ensino público no Brasil e ainda a criação de escolas de meninas, trazia ali já as disciplinas a serem ofertadas de acordo com o sexo. Na escola de meninas teria a “exclusão das noções de geometria”, disciplina apenas para a Escola de meninos, ensinando apenas a ler, escrever, as quatro operações as chamadas prendas domésticas, voltadas para a administração do lar. As crenças do período acreditavam que as mulheres⁸ deveriam lidar com o universo do lar, se preparar para exercer a função de cuidados com a família e a casa tal, de modo que os seus maridos cuidassem dos negócios da família.

Durante o período imperial, se iniciam reformas educacionais, mas sem um vigor nacional, ficando cada província responsável pela educação. Surgem as primeiras escolas

⁸ As mulheres empobrecidas não eram estranhas ao trabalho. Ainda na primeira metade do século XX, essas mulheres, de modo geral, em número menor exerciam ocupações formais e continuavam em ambientes domésticos, seu lugar ‘por certo’ desde os tempos coloniais.

exclusivamente femininas, as escolas normais e, sob influência protestante, novas escolas de caráter religioso não católicas, a coeducação, um novo currículo e novos métodos pedagógicos (Bencostta; Cunha, 2008).

Com a Proclamação da República, em 1889, emergiu a necessidade de um sistema educacional estruturado de acordo com os preceitos positivistas e liberais do novo país que se urbanizava e se iniciou uma série de novas reformas educacionais que seguiram até a década de 1930. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova inaugura um novo momento na educação do país, propondo uma renovação educacional e uma educação pública, laica, obrigatória e gratuita a todos os cidadãos, em oposição à escola tradicional e positivista. Nos anos 1940, a regulamentação da educação se deu por meio da Reforma Capanema, um conjunto de Leis Orgânicas do Ensino que estruturou o sistema de ensino em variados níveis. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, decretada no período do Estado Novo, incluiu algumas recomendações voltadas para a educação feminina, além da inclusão da disciplina de Economia Doméstica no currículo. O artigo 25 da Lei dispõe sobre o ensino secundário feminino, que diz respeito ao objeto desta pesquisa, e coloca que

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginasial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar. (Brasil, 1942)

A Lei Orgânica do Ensino Normal, (Decreto-lei n. 8.530, de 1946), coloca como principais finalidades deste ensino “prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias, habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (BRASIL, 1946). A criação da Escola de Educação Familiar de Londrina, fundada em 1961, antes da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961), se enquadra nessa legislação em seu primeiro momento.

A educação formal na cidade de Londrina, entre as décadas de 1930 e 1960, era realizada nos grupos escolares, escolas rurais, escolas públicas e de iniciativa privada. Apesar da coeducação existir nas escolas normais desde fins do século XIX, muitas escolas, na metade do século XX, ainda evitavam a coeducação, inclusive na cidade de Londrina. As estudantes normalistas das escolas para mulheres eram preparadas não só para o matrimônio, mas também para a manutenção dos valores cristãos, implicando um elemento normativo na análise histórica que toma por certas as crenças religiosas.

As disciplinas das escolas femininas eram diferentes das escolas para meninos, já que se acreditava que as mulheres deveriam desenvolver seus dons domésticos e adquirir conhecimentos básicos sobre a história e geografia brasileiras, português, aritmética, de modo que fosse capaz de educar os filhos. Desde o início do século XX,

novas disciplinas como puericultura, psicologia ou economia doméstica viessem a integrar o currículo dos cursos femininos, representariam, ao mesmo tempo, a introdução de novos conceitos científicos justificados por velhas concepções relativas à essência do que se entendia como feminino (Louro, 2002, p. 448).

As possibilidades educativas para as mulheres na região de Londrina, assim como a nível nacional, eram delimitadas pela sociedade e o que se esperava desenvolver para que elas cumprissem o seu papel.

Uma análise das disciplinas escolares: Escola de Educação Familiar de Londrina (1965 – 1969)

Compreendendo o currículo como construção social, entende-se que as disciplinas são “modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos” (Chervel, p. 186, 1990) que possuem intencionalidades e finalidades educativas. E a instituição escolar é “tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo” (Chervel, 1990, p. 188). Portanto, a grade curricular de uma instituição não é um elemento do acaso, mas carrega indicações de relações de poder na sociedade.

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos 'nobres' e menos 'formais', tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidade de legitimação e de controle (...) O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos (Silva, 1995, p. 8).

Para além do currículo escrito, há o currículo não escrito, silencioso, que se apresenta de outras maneiras, como o prédio escolar e as práticas do cotidiano escolar, mas este trabalho focará no currículo escrito que serve como um testemunho de um momento e local específicos.

[...] o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. [...] Em síntese, o currículo escrito, nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização (Goodson, 1995, p. 21).

O quadro de disciplinas (quadro 1) foi elaborado a partir da documentação da Escola de Educação Familiar de Londrina armazenada no NRE-Londrina, analisada em 2021.

Quadro 1 – Quadro de disciplinas dos anos de 1965 a 1969, dividido por séries 9:

	1965		1966		1967			1968			1969		
Português	1	2	1	2	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Português e Literatura	3		3		X			X			X		
Inglês	1	2	1	2	3	1	2	X			X		
Geografia	X		X			X		1	2		1	3	
História	X				X			2			1		
Canto orfeônico	X				X			1	2		X		
Cultura Religiosa / Religião	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Psicologia	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Puericultura	X		2	3		2		2			2		
Nutrição dietética	1	2	1	2		X		X			X		
Educação Familiar	1		1			X		X			X		
Educação Doméstica	1	2	1			X		X			X		
Educação Física	X		X		1	2		1	3		1	2	3
Educação Artística	X		X		X			X			1	2	3
Didática – Prática de ensino	1	2	3	1	2	3	1	1			1	2	3
Administração Escolar	X		X		X			3			X		
Fundamentos da Educação	X		X		X			3			X		
Teoria e Prática	X		X		3			3			X		

⁹ O "X" se refere à ausência da disciplina no ano referente.

Estudos Pedagógicos	X		X		1	2	X			X			
Educação para o Lar	X		X		1			X			X		
Artes Femininas	X		X		1	2	3	1	2	3	1	2	3
Filosofia / Introdução à Filosofia	2	3	X		3			X			3		
Sociologia	3		3		3			X			X		
Artes Aplicadas	X		3		X			X			X		
Arte culinária	1	2	2		X			X			X		
Direito Familiar	X		2		2			2			2	3	
Enfermagem	1		1		1			1			1	3	
Serviço Social	1	2	3	X		X			2	3	2	3	
Ciências	X		X		1	2	3	1	2	3	1	2	3
Biologia	3		3		X			X			X		
Relações Humanas	3		X		3			X			X		
Matemática	X		X		X			3			X		

Fonte: A própria autora

Dado à quantidade de disciplinas (32) que abrangiam os três anos de formação pode-se perceber as oscilações e instabilidade curricular, com a inclusão e exclusão de disciplinas, assim como a alteração de nome.

Em 1967 a disciplina anteriormente intitulada “Artes Aplicadas” passa a ser intitulada “Artes femininas”. Tal disciplina, focava no ensino de ofícios como a costura e o bordado e, ao final do ano, apresentava-se o que foi confeccionado ao longo da disciplina, como peças de roupas. A disciplina “Biologia” passa a ser chamada “Ciências”. As disciplinas de Educação Doméstica e Educação Familiar, que antes configuravam a grade curricular escolar, são excluídas do currículo abrindo espaço para a disciplina de Educação para o lar, apenas para a turma da 1ª série no ano de 1967. A disciplina de Inglês saiu do currículo a partir de 1968, ano em que há a inclusão das disciplinas de História, Geografia e Matemática.

A disciplina de Educação Física surge no currículo da instituição pela primeira vez no ano de 1967 – seis anos após o início das atividades escolares-, possivelmente influenciada pela ditadura militar, que viria a estabelecer a disciplina como obrigatória a partir de 1971. Não é possível saber quem ministrava essas aulas ou de que maneira tais aulas ocorriam, exceto pelo relato das alunas, visto que a instituição funcionava em um edifício residencial com um grande quintal ao fundo.

Disciplina comum nas escolas da Europa no século XIX, Canto Orfeônico consta como disciplina da instituição apenas no ano de 1968, lecionada para as 1ª e 2ª séries. O ensino de Música nas escolas brasileiras figura a Reforma Benjamin Constante, o decreto

981 de 1890, em todos os níveis de ensino, inclusive nas Escolas Normais (Brasil, 1890). No século XX, o decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931 aponta a disciplina de Canto Orfeônico como obrigatória para o ensino secundário brasileiro (Brasil, 1931). A disciplina aparece no currículo possivelmente no que tange a formação de professoras (Curso Normal).

Pode-se perceber que nos anos de 1965, 1966 e 1967 as disciplinas de História, Geografia, Matemática, Educação Artística, Administração Escolar e Fundamentos da Educação não foram ministradas. Alunas se formaram na escola sem ter tido contato com tais disciplinas e isso demonstra a importância dada às disciplinas voltadas à formação ao lar e profissional enquanto educadora familiar.

A disciplina de Economia Doméstica, ministrada nos anos de 1965 e 1966, orientava para a administração que a futura dona de casa deveria fazer de seu lar, e “a ‘escolarização do doméstico’, não iria se constituir, no entanto, numa mera transposição de conhecimento do mundo doméstico para a escola; implicaria sim uma reelaboração de tais saberes e habilidades” (Louro, 2002, p. 458).

A base religiosa se apresentava de maneira concisa e frequente: em todos os anos, as alunas tinham aula de cultura religiosa ou religião, para reforçar o caráter católico da educação ali propagada. O caráter religioso é um forte elemento normativo na análise de gênero, pois suas crenças reforçavam a representação da boa mulher como aquela que vive para a vida familiar e abdica de si em detrimento da família, sendo guardião da família, da moral e dos bons costumes. Ao homem, não se cobrava a mesma conduta.

A escola parecia desenvolver um movimento ambíguo: de um lado, promovia uma espécie de ruptura com o ensino desenvolvido no lar, pois de algum modo se colocava como mais capaz ou com maior legitimidade para ministrar os conhecimentos exigidos para a mulher moderna; de outro, promovia, através de vários meios, sua ligação com a casa, na medida em que cercava a formação docente de referências à maternidade e ao afeto” (Louro, 2002, p. 458).

O seu currículo abrangia a ampla formação: disciplinas do magistério, do curso de Educação Familiar e das prendas do lar se misturavam às disciplinas regulares, como Português. A orientação da escola, voltada para a formação para o lar e profissional (professora e educadora familiar) demarca as intenções de tal educação, mostrando que “currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos,

processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. (Louro, 1997, p. 64). Não foram encontrados registros de uma Escola de Educação Familiar para homens e isso é uma declaração clara das relações de poder que determinavam o que cabia aos homens e o cabia às mulheres.

Considerações finais

Compreendendo os conceitos de gênero e currículo como construções sociais e históricas, o desenho curricular (1965 – 1969) da Escola de Educação Familiar destaca a formação para o lar e reforça as crenças e normas de que as mulheres deveriam se ater a cuidar de seu lar e família, e caso desejassem exercer uma profissão, tinham as opções que permitissem manter uma vida de dupla jornada entre o trabalho e a casa. Ao se colocar enquanto uma escola, portanto um espaço de socialização dos sujeitos, a escola para moças determina quais sujeitos devem se socializar, como o devem fazer e delimita os seus espaços. O limite entre o ambiente escolar e o ambiente familiar é tênue e estes se confundem, como apontado na grade curricular da instituição.

As disciplinas do currículo da Escola de Educação Familiar apontam as diferenças entre os sexos, que se expressam nas relações sociais, reverberando e influenciando a vida em sociedade, suas normas, crenças, ideais políticos e religiosos e outros, implicando relações de poder. Não é possível analisar a questão do gênero e do currículo sem olhar para a vida em sociedade e tudo o que está imbricado nela: as relações políticas, culturais, sociais, econômicas. Ou seja, é explícita a presença e influência dos quatro elementos da análise histórica do gênero trazida por Scott (1995).

O currículo e as disciplinas traziam muitos trabalhos manuais e atividades que poderiam ser, naquele momento, classificadas como “tradicionalmente” femininas e carregadas de simbologia e normas para o “ser mulher” no século XX. Ainda que imersa em um período ditatorial, os anos 1960 viram muitas mudanças – que se intensificariam na década seguinte –, como a maior participação da mulher no mercado de trabalho e no ensino superior, a comercialização da pílula anticoncepcional e outras mudanças comportamentais e políticas.

As relações de poder impressas no currículo escolar trazem à luz o *é e o* que não é considerado um conhecimento ou saber a ser passado para a frente, em seu contexto histórico. A escola, no caso a Escola de Educação Familiar de Londrina, não é apenas um local de transmissão de saberes, mas um local que produz indivíduos, reproduz crenças e ideais de gênero, religião, de classe, podendo dar continuidade ou romper com as relações de poder estabelecidas até então.

Referências

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino; CUNHA, Maria Iza Gerth da. Educação Feminina Católica e Educação Masculina Protestante no Brasil do Século XIX: Fragmentos de Uma História Institucional e Cultural. **Educação & Linguagem (Online)**, v. 11, p. 25-43, 2008.

BRASIL. Governo Provisório da República aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 14 nov. 2023.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do Ensino Secundário, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 20 de agosto de 1946**. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-norma-pe.html>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 14 nov. 2023.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 177-229, 1990.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ /: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Proposições*, Campinas, v. 19, n. 2, ago. 2008.

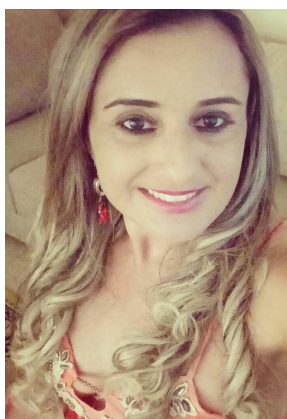
LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. In: Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP**. v. 11. São Paulo: Brasil, 1994.

LOURO, Guacira Louro. Mulheres nas salas de aula. /n. PRIORE, Mary del; BASSANEZI, Carla. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 443 - 481.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. /n. GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

Sobre os organizadores



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.



Marta Regina Furlan

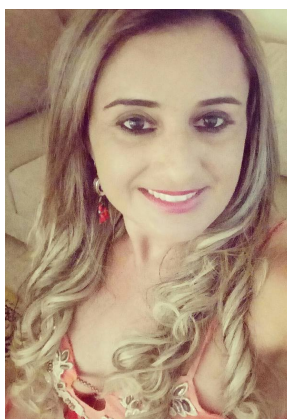
Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, SC. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Marília, SP). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, Maringá, PR). Pós doutoranda em Educação 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.



Luiz Gustavo Tirolí

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 do GAIA - Grupo de Pesquisa em Literatura, Sociedade, Cultura e Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás (DGP/CNPq/UFG). 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, Currículo e Educação Literária. Endereço eletrônico: luiz.gustavo.tirolí@uel.br.

Sobre os autores



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.



Bruno José Yashinishi

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista da CAPES /UEL (Doutorado). Mestre em História, cultura e identidades pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (2020). Possui pós graduação lato sensu em Metodologia do ensino de Filosofia e Sociologia (2014), pós graduação lato sensu em Docência do Ensino superior (2015) e pós graduação lato sensu em Metodologia do Ensino de História e Geografia (2016), ambas pela UNINA Curitiba - PR. Possui pós graduação lato sensu em Humanidades Estudos Interdisciplinares em Educação, Cultura e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (2017). Graduado em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2013). Graduado em Filosofia pelo Centro Educacional Claretiano - Studium Theologicum de Curitiba (2018). Graduado em Sociologia pela Universidade Paulista - UNIP (2019). Graduando em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2023). Tem experiência na área de História com ênfase em História e Narrativas, História e Cinema, História e Cultura Material e Ensino de História e Geografia. Atualmente é professor no Colégio Mega em Arapoti-PR, lecionando as disciplinas de Sociologia e Filosofia para as séries do Ensino Médio. Avaliador de artigos científicos para a Revista Alamedas (UNIOESTE) e para a Revista Desde el Sur (Universidad Científica del Sur - Lima, Perú). Membro do Núcleo de Pesquisas em História e Imagens (NPHIm/CNPq). Membro do Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores (GPROC/CNPq).



Cristiane dos Santos Faria

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Educação pelo mesmo Programa. Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Supervisora Escolar na Prefeitura Municipal de Florianópolis-SC. Endereço eletrônico: crispajopa@gmail.com.



Darcísio Natal Muraro

Pós-Doutorado em Filosofia pela UFABC, doutorado pela USP (Filosofia da Educação), mestrado em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP, especialização em Fundamentos de uma Educação para o Pensar pela PUC-SP, graduação em Filosofia pela PUC-PR e em Teologia pelo ITESP. Professor Associado da UEL, Professor/orientador no PPEdu (Mestrado e Doutorado) da UEL. Coordenador do Grupo de Pesquisa “A educação filosófica e a política: a comunidade democrática como espaço público na escola”. Endereço eletrônico: murarodnm@gmail.com.



Edméia Maria de Lima

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Educação pelo mesmo Programa. Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais (UEL). Licenciatura em Pedagogia (UEL). Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação e do Observatório do Ensino Médio UEL. Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Londrina. Endereço eletrônico: edmeia.maria.lima@uel.br.



Edwylson de Lima Marinheiro

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, com mestrado em Educação pela mesma instituição. Possui licenciatura em Pedagogia e Geografia, além de especializações em Arte e Educação, Gestão Escolar e MBA em Gestão Pública e Inovação. Atualmente, é professor na função de Gerente de Gestão Financeira na Secretaria Municipal de Educação de Londrina e pedagogo na rede estadual do Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação e do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio UEL. Endereço eletrônico: edwylson@gmail.com.

**Eliane Cleide da Silva Czernisz**

Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Londrina no Departamento de Educação na Área de Políticas Educacionais, Estado e Sociedade. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Núcleo de Políticas Educacionais. Líder do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação da UEL e membro do Grupo de Pesquisa EMPesquisa Ensino Médio em Pesquisa da UNICAMP. Endereço eletrônico: eczernisz@uel.br.

**Eloá Lamin da Gama**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEDu-Uel). Mestre em História Social pela mesma universidade (PPGHS-Uel). Licenciada em História e estudante de Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integrante do grupo de pesquisa, certificado pelo CNPq, História e Ensino de História (UEL). Atualmente é servidora pública na Prefeitura Municipal de Maringá-PR atuando no Sistema Único da Assistência Social (SUAS) como educadora e coordenadora do Centro de Referência da Assistência Social - CRAS Morangueira. Endereço eletrônico: eloalamin@hotmail.com.

**Gabriel Tada Bertelli**

Teólogo pela Faculdade Teológica Sul Americana - FTSA (2008 - 2012). Psicólogo graduado pelo Centro Universitário Filadélfia - UniFil (2011 - 2015). Especialista em Ciências Criminais pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC-PR (2014 - 2015). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Análise do Comportamento na Universidade Estadual de Londrina - UEL (2015/02 - 2019/01). Trabalha como docente desde 2017. Tem experiência em docência em Pedagogia, Psicologia e Teologia. Tem experiência na área de psicologia em atuação clínica e escolar com ênfase em Análise do Comportamento. Tem atuado principalmente nos temas: Psicologia do desenvolvimento, Pragmatismo Filosófico, Behaviorismo Radical, Psicologia da Cultura, Psicologia Forense.

**João Paulo Rodrigues**

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDu) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Filosofia Contemporânea (UEL). Especialista em Filosofia Moderna e Contemporânea (UEL). Graduado em Licenciatura em Filosofia (UEL). Professor de Filosofia QPM pela SEED-Paraná. Membro dos Grupos de pesquisa: Filosofia, educação e condição humana; e A Educação Filosófica e a Política: a comunidade democrática como espaço público na escola. Endereço eletrônico: j.p_rodrigues@hotmail.com.



Julise Franciele de Carvalho Freire

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEDu-UEL). Mestre em Educação pelo mesmo programa (2017), linha 3 (Psicologia da Educação). Pedagoga pela Universidade Estadual de Londrina (2015). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas cadastrado no CNPq: Processos do ensinar e aprender: aspectos sociais, afetivos e cognitivos e a construção da convivência sociomoral na escola. Endereço eletrônico: Julise.freire@uel.br.



Karina Jacób Monteiro

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Educação pelo mesmo programa (2022), linha 1 (Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais), do Núcleo 2 (História, Cultura, Escola e Ensino). Graduada em Pedagogia pela UENP (1994). Bacharel em Direito pela Universidade de Marília (1999). Especialista em Psicopedagogia pela UENP (2001). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela UNIASSELVI (2016). Especialista em Libras- Linguagem Brasileira de Sinais UNIASSELVI (2017). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas no CNPq: Lugares de aprender: Relações entre escola, cidade, cultura e memória. Professora efetiva da Rede Pública Municipal de Ourinhos desde 1995. Atualmente atua como Técnica Pedagógica, responsável pelo setor de formação da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Ourinhos-SP. Endereço eletrônico: karinajmonteiro@gmail.com.



Lucila Monteiro da Silva Barros

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEDu-UEL), Mestra em Educação (PPEDu-UEL). Possui Graduação em História (UEL) e Pedagogia (UEL). Membro do grupo de Pesquisa no CNPq "Grupo de Estudo e Pesquisa Lugares de aprender: relações entre escola, cidade, cultura e memória". Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Londrina. Endereço eletrônico: lucila.monteiro@uel.br.

**Luiz Gustavo Tirolí**

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, Currículo e Educação Literária. Endereço eletrônico: luiz.gustavo.tirolí@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.

**Marta Silene Ferreira Barros**

Pós-doutorado em Educação pela UNESP de Marília-SP (2016). Doutorado em Educação – Universidade de São Paulo-USP (2004). Doutorado Sandwich em “Sociologie de L’éducation” pela Université Charles-de-Gaulle em Lille – França (2002-2003). Mestrado em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP (1998). Graduação em Pedagogia – Universidade Estadual da Paraíba (1991). Bacharel em Psicologia – Faculdade Ingá – UNINGÁ (2008). Especialista em “O Pensamento Educacional no Brasil” pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (1995). Especialização em Terapia de Casal e Família (2012). Áreas de atuação: Formação de professores, Educação Infantil, Infância e Aprendizagem; Saberes docentes e Prática Pedagógica na Perspectiva Histórico-Crítica; Desenvolvimento humano na perspectiva dialética e Histórico-Cultural. Endereço eletrônico: mbarros@uel.br.



Matheus Chiconato Borges

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEDu-UEL). Mestre em Educação (PPEDu-UEL). Bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas cadastrado no CNPq: Processos Civilizadores (GPROC). Endereço eletrônico: matheus.chiconato@uel.br.



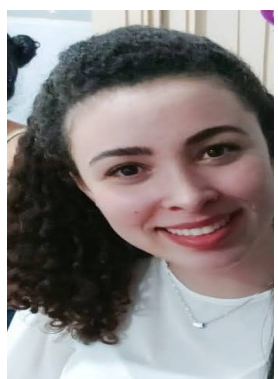
Renata Miranda de Araújo

Possui graduação em pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (2011). Mestre em educação pela Universidade estadual de Londrina (2015). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2023). Professora temporária da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora em nível eletivo em instituição da Prefeitura Municipal de Londrina. Pesquisadora nas áreas de Filosofia, Gestão educacional, Metodologias de ensino, Formação de professores na educação infantil e trabalho pedagógico na educação infantil. Docente em cursos de formação continuada pelo ENFASE educacional, em avaliação a partir da Base Nacional Comum Curricular e desenvolvimento na infância.



Roberson Rodrigues Lupion

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Educação pelo mesmo programa. Participante do Grupo de Pesquisa - Docência, Saberes e Práticas (UEL) e vinculada ao grupo de pesquisa do CNPq: Infância, Educação Infantil e Formação de Professores. Graduado em Educação Física (UEL). Professor de Educação Física na Prefeitura Municipal de Cambé-PR (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I). Endereço eletrônico: robersonedfisica@gmail.com.



Roberta Franciele Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Mestra e Pedagoga pela Universidade Estadual de Londrina. Participou como bolsista de Iniciação Científica pelo PIBIC-CNPq em pesquisas sob à luz das perspectivas teóricas da Teoria Histórico-Cultural; Materialismo Histórico e Dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica. Atualmente é membro do Grupo de Pesquisa "Semiformação e Educação no Contexto da Sociedade Danificada: Para Além do Território Demarcado" vinculado ao "GEPEITC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica" e membro do Projeto CRITinfância - Reinventando novos sentidos para a Educação Infantil. É professora estatutária do Município de Londrina atuando na Educação Infantil buscando aprofundar-se nas linhas de pesquisa que tratam sobre Teoria Crítica da Sociedade, Indústria Cultural, Infância, Brincadeiras e Jogos na contemporaneidade. Endereço eletrônico: betael2014@gmail.com.

**Samuel de Oliveira Rodrigues**

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina-PR (2023-2027). Mestre em Educação (2020-2022), na linha de pesquisa Formação de Professores (com bolsa da CAPES/BDS). Especialista em Docência na Educação Superior (2018-2019) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (2012). Endereço eletrônico: samukabvp@gmail.com.

**Sandra Aparecida Pires Franco**

Pós-Doutorado em Educação pela UNESP de Marília - SP (2016). Doutorado em Letras na UEL (2008). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2003). Possui Graduação em Letras pela UEM e Graduação em Pedagogia. Tem experiência na área de educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Leitura e Educação. leitura, ato de ler, ensino e aprendizagem, literatura, planejamento e teorias pedagógicas. Endereço eletrônico: sandrafranco@uel.br.

**Sandra Regina Ferreira de Oliveira**

Pós-Doutora em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO, Buenos Aires; Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da UEL. Líder do Grupo de Pesquisa Lugares de Aprender: relações entre a escola, cidade, cultura e memória. Trabalha com temas relacionados ao ensino e aprendizagem sobre as cidades, ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, formação de professores e cotidiano escolar. Endereço eletrônico: sandra.oliveira@uel.br.

**Thaís Ayres da Silva**

Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (2012), graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2018); mestrado em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (2017) e atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é coordenadora do Centro Esperança Por Amor Social. Tem experiência na área da Educação atuando como Educadora Social, Supervisora de Projetos e na coordenação da instituição que executa serviços vinculados a Política de Assistência Social. Possui experiência na área da pesquisa em História Moderna e Contemporânea e Política e Gestão da Educação, atualmente desenvolvendo pesquisa no campo da Educação Popular.

