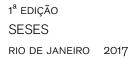


# FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

AUTORA VIVIANE DA COSTA LOPES





Conselho editorial ROBERTO PAES E PAOLA GIL DE ALMEIDA

Autor do original VIVIANE DA COSTA LOPES

Projeto editorial ROBERTO PAES

Coordenação de produção PAOLA GIL DE ALMEIDA, PAULA R. DE A. MACHADO E ALINE

KARINA RABELLO

Projeto gráfico PAULO VITOR BASTOS

Diagramação ULISSES VITTORI

Revisão linguística BFS MEDIA

Imagem de capa Brainsil | Dreamstime.com

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora. Copyright SESES, 2016.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L864F LOPES, VIVIANE DA COSTA

Filosofia da Educação Brasileira. / Viviane da Costa Lopes.

Rio de Janeiro: SESES, 2016.

112 P.: IL.

ISBN: 978-85-5548-060-7

1. FILOSOFIA. 2. EDUCAÇÃO. 3. CULTURA. I. SESES. II. ESTÁCIO..

CDD 370.981

Diretoria de Ensino — Fábrica de Conhecimento Rua do Bispo, 83, bloco F, Campus João Uchôa Rio Comprido — Rio de Janeiro — RJ — CEP 20261-063

# Sumário

Pretácio	5
1. Filosofia e Filosofia da Educação: Conhecimento Cultura e Educação	7
O que é Filosofia?	8
Tipos de conhecimento	9
Educação e Pedagogia	17
Formação do educador	18
Natureza humana, Cultura e Educação	20
Tipos de cultura	21
Uma Reflexão Crítica Sobre os Diferentes Tipos de Cultura	23
2. Trabalho, Educação e Ideologia: Tendências e Pe pectivas sob uma Abordagem Crítica do Sistema C talista	
Trabalho e Educação	30
Trabalho, Alienação, Ideologia e Educação	32
Estado Moderno e Liberalismo Político e Econômico	38
A Crítica dos Ideais Socialistas	41
Educação, Cidadania e Democracia	43
3. Tendências Pedagógicas Liberais e as Críticas à Escola do Século XX	à 49
Tendências pedagógicas Liberais	50
Pedagogia Liberal Tradicional	52

	Pedagogia Liberal Renovada	53
	Pedagogia tecnicista	58
	Pedagogias não-Diretivas Liberais	60
	Críticas à escola	61
	Teorias Anarquistas	61
	Teorias Crítico-Reprodutivistas	62
4.	Tendências Progressistas na Educação	69
	Pedagogia Progressista	70
	Tendência Progressista Libertadora: A Pedagogia do Oprimido de Paulo Freir	e 71
	Pedagogia Histórico-Crítica dos Conteúdos	74
	A Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia Histórico-Crítica dos Conteúdos	82
	A crise do Capitalismo no Século XX e a Educaçã rasileira nas Últimas Décadas	ão 87
	A Crise do Sistema Capitalista	88
	A Crise do Sistema Capitalista e Seus Reflexos na Educação Brasileira	94
	O Que Esperar da Educação para o Século XXI?	101

## Prefácio

Prezados(as) alunos(as),

O campo da educação integra diferentes teorias pedagógicas, todas visando conduzir o educando ao conhecimento. Disso decorrem diversas discussões a respeito do método ideal de ensino (como ensinar?), do conteúdo a ser ensinado (o que ensinar?) e da finalidade da educação (por que ensinar?). No curso de Pedagogia, a disciplina filosofia da educação brasileira busca desenvolver o pensamento crítico do educador diante das diversidades dos métodos e objetivos educacionais; ao mesmo tempo, almeja propiciar uma visão questionadora do mundo que permita superar as barreiras colocadas pelo senso comum, cujas concepções são fragmentárias e simplistas.

O pensar sobre a educação abrange uma série de questionamentos, o que é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico. É possível levantar questões do tipo: o que é educação? o que significa um método educacional seguro? Podemos, ainda, complementar o nosso quadro de questões indagando se é possível oferecer respostas finais para cada uma dessas indagações.

A filosofia da educação brasileira é uma disciplina que tem por objetivo o esclarecimento das teorias pedagógicas, ou seja, a elucidação da influência do contexto histórico e filosófico na elaboração das diferentes correntes e ideais da pedagogia, uma vez que é da natureza da educação buscar fundamentos e orientações nas concepções oriundas das teorias filosóficas e sociológicas. Ao final da disciplina esperamos que você seja capaz de refletir sobre a importância da Filosofia na Formação e na prática do educador, possibilitando rever a sua postura e prática cotidiana; desenvolver a atitude de reflexão crítica, rigorosa, profunda e problematizadora da prática educacional brasileira; possibilitar a construção de uma fundamentação filosófica coerente com uma prática educativa comprometida com uma sociedade democrática, dialogando com as demais ciências e outras formas de conhecimento.

### Bons estudos!

Filosofia e Filosofia da Educação:
Conhecimento
Cultura e Educação

# Filosofia e Filosofia da Educação: Conhecimento Cultura e Educação

Neste primeiro capítulo, estudaremos a base do conhecimento filosófico e sua influência nas discussões educacionais. Mais especificamente, analisaremos a importância da Filosofia da Educação como ciência auxiliar na formação do educador reflexivo. Também discutiremos o processo de formação da natureza humana, assim como as relações entre cultura, educação e cidadania.



# **OBJETIVOS**

- Diferenciar o conhecimento filosófico dos demais tipos de conhecimento;
- Compreender o papel da Filosofia da Educação na Formação do Pedagogo;
- Analisar criticamente a relação entre Filosofia e Educação;
- Refletir sobre o processo de formação da natureza humana;
- Examinar os diferentes conceitos e tipos de cultura na formação do professor.

# O que é Filosofia?

Antes de iniciarmos nossa discussão sobre a filosofia educacional, vamos retomar o sentido da palavra Filosofia.

A palavra filosofia é composta por dois termos gregos: philo e sophia. O primeiro termo significa amizade, amor; o segundo, sabedoria. Filosofia significa, portanto, amizade pela sabedoria, a busca do saber.

A filosofia é o pensamento sistematizado e fundamentado que busca o verdadeiro significado das coisas, a verdade sobre a existência do homem e de todas as coisas do mundo. O que, de fato, caracteriza a reflexão filosófica é o movimento de indagar, de questionar as coisas que "já conhecemos" e as quais, ainda, iremos conhecer. É o pensar crítico a respeito das diversas concepções (ideais) que podemos construir acerca do mundo e das ações que efetivamos no mundo. A filosofia também analisa os valores éticos e os juízos morais; mas, diferentemente do senso comum, que apenas formula opiniões simplistas, a filosofia almeja a compreensão dos nossos atos e valores.

Especificamente, a filosofia é uma ciência que examina a problemática do conhecimento:

- 1. A questão da possibilidade do conhecimento: é possível conhecer a realidade, o mundo, tal qual ele é?
- 2. A questão do método: como é possível esse conhecimento?
- 3. A questão dos instrumentos do conhecimento: os sentidos e a razão.
- 4. A questão do objeto do conhecimento: qual a essência do mundo?

Fonte: MARCONDES, Danilo. Iniciação à história da filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 50.

A história da filosofia é marcada por discussões que buscaram encontrar respostas para tais indagações, todas de certo modo influenciadas pelo contexto histórico e social. É certo, portanto, que as principais correntes da filosofia também fundamentam as discussões sobre a educação, como veremos no decorrer dos nossos estudos.

### Tipos de conhecimento

O homem, na sua busca pelo conhecimento e domínio da natureza, desenvolveu diferentes formas para compreender a realidade, tais como o pensamento mítico, o senso comum, a ciência, a arte, e a filosofia propriamente.

#### O mito

O mito é um tipo de conhecimento ou interpretação da realidade que toma por base a intuição ou o pensamento imediato, isto é, aquele que não requer fundamentações ou fatores racionais. Trata-se uma narração "fabulosa, de origem popular e não refletida, na qual agentes impessoais, a maior parte das vezes forças da natureza, são representados sob forma de seres pessoais, cujas ações ou aventuras tem um sentido simbólico" (LALANDE, 1999, p.688). Nessa perspectiva, as crenças são suficientes para explicar a realidade e o mundo que nos cerca, "sem que se exija daquele que crê a compreensão plena dos mistérios", aceitos, por sua vez, "sem discussão e transmitidos culturalmente às novas gerações" (ARANHA, 2006, p. 18). Em outras palavras, no pensamento mítico, não há provas que

fundamentam as explicações da realidade; apenas as crenças são suficientes para a sua compreensão.



## Senso comum

Entendemos por senso comum o conhecimento que é aceito e compartilhado por grupo, independente de ser provado ou não. Trata-se de um conhecimento fragmentário, difuso, assistemático. As características desse tipo de saber compreendem a não-sistematicidade, razão pela qual ele não é produzido com base em procedimentos metodológicos, feitos para conduzir a relação sujeito-objeto. O que resulta dessa relação com o mundo é um saber que muitos chamam saber empírico, vulgar ou, ainda, senso comum.

#### Ciência

Compreende um conjunto de conhecimentos advindos de investigações com um certo grau de "generalidade, e suscetíveis de trazer aos homens que lhe consagram conclusões concordantes", não resultantes de simples convenções, como no caso do senso comum, mas de "relações objetivas que se descobrem gradualmente e que se confirmam através de métodos de verificação definidos" (LALANDE,

1999, p. 155). Trata-se de um conhecimento que é sistemático, metódico e que não é realizado de maneira espontânea, intuitiva, baseada na fé ou simplesmente na lógica racional. Ele prevê, ainda, experimentação, validação e comprovação daquilo a que chega a título de representação do real. Mediante as leis que formula, o conhecimento científico possibilita ao ser humano elaborar instrumentos que são utilizados para intervir na realidade e transformá-la para melhor ou para pior.

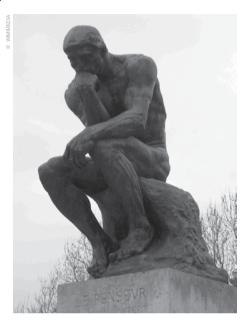


#### A Arte

O conhecimento artístico ou o saber das artes tem como característica principal a valorização dos sentimentos, das emoções e das intuições dos homens. Desde a filosofia antiga, o saber das artes se fundamenta nas experiências estéticas do homem. É um conhecimento que se baseia na intuição para decifrar a realidade; tem a imaginação como mediadora entre o ser a e existência, o que possibilita outras formas de compreensão da realidade.

#### Filosofia

De acordo com Marilena Chauí (2000, p.13), o conhecimento filosófico trabalha com enunciados precisos e rigorosos; opera com conceitos ou ideias obtidos por procedimentos de demonstração e prova, o que exige a fundamentação racional do que é enunciado e pensado. Trata-se de um trabalho intelectual sistemático porque não se contenta em obter respostas para as questões colocadas, mas exige que as próprias questões sejam válidas e, em segundo lugar, que as respostas sejam verdadeiras, estejam relacionadas entre si, esclareçam umas às outras, formem conjuntos coerentes de ideias e significações, sejam provadas e demonstradas racionalmente.



Assim, uma primeira resposta à pergunta "O que é Filosofia?" poderia ser: A decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido. Perguntaram, certa vez, a um filósofo: "Para quê Filosofia?". E ele respondeu: "Para não darmos nossa aceitação imediata às coisas, sem maiores considerações". (CHAUÍ, 2000, p.9)



# **CONCEITO**

#### Origem da Filosofia

O pensamento filosófico-científico surgiu na Grécia Antiga por volta do século VI a.C. Os primeiros filósofos tinham por finalidade explicar racionalmente a natureza a partir dos fenômenos naturais. Ou seja, a explicação da natureza se encontra na própria natureza e não no sobrenatural, como é característico do pensamento mítico-religioso. O período do humanismo clássico na Filosofia é inaugurado por Sócrates por ter introduzido na filosofia

questões referentes à natureza humana, tais como: a ética, a política e a problemática do conhecimento. Neste período destacam-se também os filósofos Platão e Aristóteles (séc. IV a.C.), como também, os sofistas.

O pensamento filosófico nasce de uma insatisfação com a explicação mítica do real. O mito deixa de satisfazer às necessidades da nova organização social, preocupada com a realidade concreta, com a atividade política e com as trocas comerciais. O aspecto regulador e coletivo da Cidade-Estado, isto é, da polis1, foi um fator decisivo para o surgimento da filosofia como uma visão ordenada do mundo. Os gregos instituíram a política e passaram a organizar as cidades a partir das leis e instituições públicas, cujas decisões eram tomadas por meio de debates, votos em assembleias que preservavam a ideia de justiça, de coletividade e de cidadão.

## Características do conhecimento filosófico

De acordo com Marilena Chauí, a atitude filosófica é, ao mesmo tempo, negativa e positiva. A primeira característica da atitude filosófica é negativa, por contrariar e rejeitar as formulações simplistas e com base no senso comum. A segunda característica da atitude filosófica é positiva, por implicar num questionamento sobre como as coisas são, "as ideias, os fatos, as situações, os comportamentos, os valores, nós mesmos", assim como uma "interrogação sobre o porquê disso tudo e de nós, e uma interrogação sobre como tudo isso é assim e não de outra maneira. O que é? Por que é? Como é? Essas são as indagações fundamentais da atitude filosófica". Mas tanto a atitude negativa quanto a atitude positiva da filosofia resulta numa atitude crítica e no pensamento crítico (CHAUÍ, 2000, p. 9).

Entre as principais características da Filosofia, Chauí (2000, p. 11-12) destaca:

- perguntar o que a coisa, ou o valor, ou a ideia, é. A Filosofia pergunta qual é a realidade ou natureza e qual é a significação de alguma coisa, não importa qual;
- perguntar como a coisa, a ideia ou o valor, é. A Filosofia indaga qual é a estrutura e quais são as relações que constituem uma coisa, uma ideia ou um valor;
- perguntar por que a coisa, a ideia ou o valor, existe e é como é. A Filosofia pergunta pela origem ou pela causa de uma coisa, de uma ideia, de um valor.

A atitude filosófica inicia-se dirigindo essas indagações ao mundo que nos rodeia e às relações que mantemos com ele. Pouco a pouco, porém, descobre que essas questões

<sup>1</sup> Termo grego que significa cidade organizada por leis e instituições; reunião dos cidadãos em território e leis próprias (CHAUÍ, 2002, p. 509).

se referem, afinal, à nossa capacidade de conhecer, à nossa capacidade de pensar. Por isso, pouco a pouco, as perguntas da Filosofia se dirigem ao próprio pensamento: o que é pensar, como é pensar, por que há o pensar? A Filosofia torna-se, então, o pensamento interrogando-se a si mesmo. Por ser uma volta que o pensamento realiza sobre si mesmo, a Filosofia se realiza como reflexão. (CHAUÍ, 2000, p. 12)

Ainda segundo Chauí (2000, p. 12), a reflexão filosófica organiza-se em torno de três grandes conjuntos de perguntas ou questões:

- 1. Por que pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos e fazemos o que fazemos. Isto é, quais os motivos, as razões e as causas para pensarmos o que pensamos, dizermos o que dizemos, fazermos o que fazemos?
- 2. O que queremos pensar quando pensamos, o que queremos dizer quando falamos, o que queremos fazer quando agimos? Isto é, qual é o conteúdo ou o sentido do que pensamos, dizemos ou fazemos?
- 3. Para que pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos, fazemos o que fazemos? Isto é, qual é a intenção ou a finalidade do que pensamos, dizemos e fazemos?

Para Saviani (1973, p. 68), a reflexão filosófica pode ser descrita como sendo "radical, rigorosa e de conjunto". Segundo explica o professor, a filosofia é radical por buscar o fundamento, a raiz de todo conhecimento, isto é, os fundamentos do pensar e do agir. É rigorosa porque requer um método claro e explícito que permite proceder com rigor, garantindo a coerência e o exercício da crítica. Sendo assim, a reflexão filosófica varia conforme o método de cada filósofo e está diretamente relacionada às tendências históricas da humanidade. E é de conjunto por se buscar examinar os problemas de um modo global, isto é, na perspectiva do todo.

Mas precisamos ter clareza que não existe uma única filosofia, e sim filosofias, que

desafiam ao longo do tempo a busca dos sentidos, mesmo quando as leituras banais dos fatos resistem às interpretações mais radicais ou quando se teme mergulhar em incertezas. Mas ainda, essas ´filosofias´ não são corpos acabados de conhecimento, mas exercícios do filosofar. (ARANHA, 2006, p.21-22)

# Áreas da investigação filosófica

De um modo geral, podemos distinguir as seguintes áreas da investigação filosófica:

LÓGICA	Palavra de origem grega, logos, que significa razão, teoria. Nesta área da filosofia investigam-se as condições da validade dos argumentos, além de especificar as regras do pensamento correto. Lógica é o "estudo da estrutura e dos princípios relativos à argumentação válida, sobretudo da inferência dedutiva e dos métodos de prova e demonstração" (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 171).
METAFÍSICA	Área da filosofia que estuda e examina os princípios e causas primeiras de tudo o que é. "Estuda o 'ser enquanto ser', isto é, o ser independentemente de suas determinações particulares; estudo do ser absoluto e dos principais princípios". Era chamada por Aristóteles de filosofia primeira, por fornecer a todas as outras "o fundamento comum, isto é, o objeto ao qual todas se referem e os princípios dos quais dependem, e estuda os seres imateriais como a essência do universo, a existência da alma e de Deus" (ARANHA, 2006, p. 24).
TEORIA DO Conhecimento	Estudo das relações entre sujeito e objeto no processo de co- nhecer. "Por exemplo, como apreendemos o real, se o conhe- cimento deriva principalmente de nossas sensações, se exis- tem ideias anteriores a qualquer experiência, se é possível ou não conhecer a realidade, as noções de verdade e falsidade" (ARANHA, 2006, p. 24).
EPISTEMOLOGIA	Também chamada de teoria do conhecimento científico e fi- losofia das ciências, esse ramo da filosofia busca estudar o conhecimento científico por uma perspectiva crítica, isto é, mediante o valor de suas hipóteses, do seu método, das con- clusões alcançadas e da sua natureza.
ANTROPOLOGIA	Ciência do homem ou conjunto das disciplinas que investigam a concepção de ser humano tomando por base o próprio ser humano, isto é, refletindo sobre aquilo que se pensa que ele deva ser.
AXIOLOGIA	Também conhecida por filosofia dos valores, investiga sobre a natureza e as características do valor. Trata-se de uma investigação rigorosa sobre a natureza e características dos valores éticos, estéticos, políticos, religiosos, pragmáticos e etc.

# Filosofia da Educação

É certo que a pedagogia, assim como as demais ciências, recebe influência da reflexão filosófica do contexto ao qual se insere. A concepção de humanidade orienta toda ação pedagógica, e cabe à filosofia examinar o ideal de homem que almejamos. Podemos remontar a outros períodos da História da Humanidade para exemplificar a relação entre Filosofia e Educação. Na Grécia Antiga, os filósofos teorizavam sobre a educação como um tema específico do próprio filosofar. "Os filósofos sofistas (século V a.C.) eram educadores, mas quando ensinavam retórica, a arte de bem falar, na verdade estavam voltados para a formação do homem público, capaz de defender com argumentos suas ideias" (ARANHA, 2006, p. 150). Platão, por sua vez, idealizava uma educação que fosse capaz de corrigir as distorções produzidas por poetas e sofistas e de colocar os cidadãos no caminho correto (PAGNI; SILVA, 2007). Aristóteles via na educação um instrumento para promover o bem supremo entre os membros da pólis, conferindo à amizade um valor político e pedagógico (CUNHA, 2007).

Outro exemplo marcante da relação entre Filosofia e Educação encontramos no período Iluminista (século XVIII) nas formulações de Rousseau, Como podemos observar na sua obra *Emílio ou da Educação e no Contrato social*, ambas de 1762, Rousseau almejava solucionar a seguinte questão: como preservar a liberdade natural do homem e ao mesmo tempo garantir o bem-estar da vida em sociedade. Segundo observa Valdemarin (2000, p. 26), Rousseau buscou equacionar essa questão com a proposição de um pacto social, fundamentado em novos princípios que, para serem viabilizados, demandam educação coerente e com eles articulada, exposta no Emílio.

A filosofia da Educação se preocupa em compreender, de forma crítica, a natureza e a especificidade da educação. Desta forma, é possível determinar pelo pensamento quais princípios alicerçam determinadas práticas educativas. Desse modo, não há como definir objetivos educacionais se não tivermos clareza dos valores que orientam nossa ação. O filósofo deve avaliar os currículos, as técnicas e os métodos para julgar se são adequados ou não aos fins propostos sem cair no "tecnicismo", risco inevitável sempre que os meios são supervalorizados e se desconhecem as bases teóricas do agir (ARANHA, 2006, p. 25).

Para garantir o ideal de educação, a filosofia se faz necessária na formação do pedagogo, de modo a não restringir-se apenas ao seu preparo técnico-científico, mas especialmente para a fundamentação filosófica de sua atividade.

Para Antônio Joaquim Severino (2000<sup>a</sup>- p. 269-270), falar em Filosofia da Educação implica em reconhecê-la como "exercício de um pensar sistemático sobre a educação, ou seja, de um pensar a educação, procurando entendê-la na sua integralidade fenomenal". Segundo explica o autor, o filosofar só ocorre mediante uma reflexão sistemática e crítica da realidade, sendo seu principal objetivo "entender o todo da educação no contexto da totalidade da existência real dos homens".

## Educação e Pedagogia

O que você entende por educar? E por Pedagogia? Não há como negar que é pela educação que transmitimos a herança das gerações passadas para as novas gerações e tornamos possível novos conhecimentos. Segundo José Carlos Libâneo (1985, p. 97),

Educar (em latim educare) é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação. O ato pedagógico pode, então, ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto no nível do intrapessoal como no nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupo de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida.

Contudo, a educação não pode ser compreendida fora de um contexto histórico e social, uma vez que a "prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica" (ARANHA, 2006 p. 32). A educação só pode ser compreendida quando inserida no seu contexto histórico, não sendo possível separar educação e poder, uma vez que a educação não é neutra e sim o reflexo da economia e política de seu tempo. Não podemos assim considerá-la como um "simples veículo transmissor de saberes e valores, mas também um instrumento de crítica dessa herança", capaz de "abrir espaço para que seja possível a reflexão crítica da cultura" (ARANHA, 2006, p. 33).

Conforme observa Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006, p. 34), o conceito de Pedagogia, desde o seu surgimento, sofreu diversas variações, assim como os princípios e os fins educacionais. De um modo geral, a autora destaca três tendências que fundamentam as discussões pedagógicas:

PEDAGOGIAS ESSENCIALISTAS

Baseadas nos modelos ideais do ser humano universal;

PEDAGOGIAS POSITIVISTAS	Cuja característica central é a busca pela cientificidade;
PEDAGOGIAS DIALÉTICAS	Que além de refletirem cientificamente sobre a educação, propõem modos de uma visão emancipatória.

A Filosofia é uma ciência que muito contribui com a Pedagogia, mas que não deve ser confundida com ela. As discussões pedagógicas sempre partem de um problema apresentado pela realidade educacional. Em seguida, busca-se a "contribuição das ciências auxiliares da educação", como a Filosofia, Psicologia e Sociologia, por exemplo, "para só então atingir o ponto de chegada, que é, de novo, a realidade educacional" (ARANHA, 2006, p.37). Não podemos negar que mediante a Filosofia conseguimos refletir com mais criticidade a respeito dos problemas educacionais.

Refletir filosoficamente sobre a educação não é dispensar os dados e análises que as ciências especializadas podem trazer e fazer; ao contrário, uma abordagem filosófica-educacional precisa levar em consideração esse retrato de corpo inteiro que a ciência faz da educação nos dias de hoje. O pensar filosófico não parte de referências abstratas e idealizadas, aprioristicamente colocadas, mas sim da própria realidade de seu objeto. (SEVERINO, 2000b, p.65)

#### Formação do educador

Você pode estar pensando por que estudar Filosofia no curso de Pedagogia? Como temos discutido nesse capítulo, a Filosofia permite ao educador uma interpretação crítica da realidade, no momento em que apresenta as questões da realidade suscetíveis de interrogação e investigação permanente. Dizemos que cabe ao educador investigar as questões que fundamentam e permeiam as práticas educativas, sendo a Filosofia uma das principais ciências que auxiliam nesse processo.

Quando o pedagogo-educador tem consciência dos problemas educacionais de seu tempo, existe a possibilidade de estabelecer objetivos coerentes com a realidade, de buscar meios para atingi-los, de verificar sua eficácia e rever os processos pelos seus resultados; aspectos centrais para a educação se tornar um instrumento de transformação da realidade.

# **∞** CONEXÃO

Para se aprofundar na discussão a respeito da Pedagogia enquanto ciência, indicamos a seguinte leitura:

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia como ciência da educação. Campinas, Papirus, 2003.

Com a Filosofia, os cursos de Pedagogia e licenciatura tem mais chances de proporcionar uma compreensão sistemática da educação, sendo importante, no entanto, a presença de três aspectos centrais na formação do educador. Vejamos esses aspectos destacados por Aranha (2006, p. 44):

QUALIFICAÇÃO	O professor precisa adquirir os conhecimentos científicos vistos como indispensáveis para o ensino de um determinado conteúdo;
FORMAÇÃO Pedagógica	A atividade educativa deve superar os níveis do senso comum, tornando-se uma atividade sistematizada que possa transformar a realidade;
FORMAÇÃO ÉTICA E Política	O professor deve educar a partir de valores, tendo em vista a construção de um mundo melhor.

Considerando todos os aspectos estudados até aqui, esperamos que o educador seja de fato "um sujeito crítico, reflexivo, um intelectual transformador, capaz de compreender o contexto social-econômico-político em que vive". Sua formação, assim, implica no reconhecimento de que "as crenças, as condutas e os valores incorporados pelo senso comum muitas vezes estão a serviço da manutenção de uma ordem social hierarquizada, isto é, são ideológicos" (ARANHA, 2006, p. 47).

Ao reconhecer o que é ideológico, o professor terá condições de propiciar aos alunos a oportunidade de desenvolver, por sua vez, a capacidade de questionamento e de promover a desmistificação da cultura. (ARANHA, 2006, p. 48)

Essa habilidade emancipatória é denominada por Isabel Alarcão (2003, p.41) de professor reflexivo, cuja especificidade está na "consciência da capacidade do

pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores".

## Natureza humana, Cultura e Educação

De acordo com Severino (2000b, p. 68), o que caracteriza a natureza humana é o fato de estarmos sempre em construção, isto é, "os seres humanos vão sendo aquilo que se vão fazendo e este fazer-se, este constituir-se só se dá mediante a ação". A nossa condição de seres humanos resulta, assim, da assimilação de modelos sociais proporcionados e mediados pela cultura.

Cultura é o "conjunto das características distintivas, espirituais e materiais, intelectuais e afetivas que caracterizam uma sociedade ou um grupo social" (ARANHA, 2006, p. 58).

Diferentemente do comportamento de outros animais, o ser humano produz cultura.

O mundo cultural é, dessa forma, um sistema de significados já estabelecidos por outros, de modo que, ao nascer, a criança encontra um mundo de valores dados, onde ela se situa. A língua que aprende, a maneira de se alimentar, o jeito de sentar, andar, correr, brincar, o tom de voz nas conversas, as relações sociais, tudo, enfim, se acha estabelecido em convenções. (ARANHA, 2006, p. 59)

Queremos dizer com isso que a cultura resulta das ações humanas para resolverem seus problemas, processo no qual tanto o mundo natural como o próprio ser humano são transformados. Essa transformação, concretizada sobretudo pelo trabalho (tema que estudaremos com mais profundidade no capítulo 2), resulta, pois, em novos modelos de comportamento, instituições e saberes. Entre essas instituições e saberes encontramos a educação, que "mantem viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência material e espiritual" (ARANHA, 2006, p. 67). A existência humana é cultural por ser simbólica, uma vez que "todo contato é intermediado pelos símbolos, isto é, pelos signos — arbitrários e convencionais — capazes de representar o mundo". Assim, cultura "é o conjunto de símbolos elaborados por um povo em determinado tempo e lugar, capacidade que inclui todas as formas de agir, pensar, desejar, exprimir sentimentos".2 (ARANHA, 2006, p. 58).

<sup>2</sup> Ainda nesse capítulo discutiremos sobre o conceito de pluralismo cultural, considerando que existem diversas possibilidades de simbolizar o mundo, o que implica no reconhecer de que as culturas são múltiplas e variadas.

Segundo observa Japiassú e Marcondes (2008, p. 63), em oposição a natureza, a cultura possui um duplo sentido antropológico. Em primeiro lugar a cultura "é o conjunto das representações e dos comportamentos adquiridos pelo homem enquanto ser social", que influencia "não somente as tradições artísticas, científicas, religiosas e filosóficas de uma sociedade, mas também suas técnicas próprias, seus costumes políticos" e as diversas formas que caracterizam a vida cotidiana. Em segundo lugar, a cultura "é o processo dinâmico de socialização pelo qual todos esses fatos de cultura se comunicam e se impõem em determinada sociedade, seja pelos processos educacionais", ou pela "difusão das informações em grande escala, a todas as estruturas sociais, mediante os meios de comunicação".

Nesse sentido, a cultura praticamente se identifica com o modo de vida de uma população determinada, vale dizer, com todo o conjunto de regras e comportamentos pelos quais as instituições adquirem um significado para os agentes sociais e através dos quais se encarnam em condutas mais ou menos codificadas. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p.63)

### Tipos de cultura

Com o advindo da sociedade moderna, que tornou a vida mais complexa em todos os aspectos, diferentes tipos de cultura foram implementadas na sociedade. Veremos agora uma pouco mais sobre cada um desses tipos para depois discutirmos as relações entre cultura e educação:

#### Cultura erudita

Também conhecida como cultura de elite ou alta cultura, a cultura erudita é resultante da produção elaborada, acadêmica, na maioria das vezes centrada na Universidade, representada por um grupo pequeno de intelectuais das mais diversas especialidades, como escritores, artistas em geral, cientistas, tecnólogos e etc. Esse tipo de cultura é considerada erudita por exigir processos rigorosos na sua elaboração, o que também resulta numa acessibilidade a um público restrito, tanto na fase da sua produção como para aqueles que a desfrutam.

Como exemplos da cultura erudita temos as obras-primas que revolucionaram diversas áreas do conhecimento, como os descobrimentos científicos, novas técnicas revolucionárias, grandes obras literárias ou artísticas, enfim, "produtos humanos que provocam 'cortes' na maneira de pensar e agir, e que, por isso, se tornam clássicos" (ARANHA, 2006, p, 61).

## Cultura popular

Como bem observa Marilena Chauí (2000), cultura popular "não é um conceito tranquilo" de ser descrito, devido às diferentes interpretações que a ela procederam. De um modo geral, entendemos por cultura popular aquela advinda por um grupo de pessoas de uma determinada região ou nação. De acordo com Aranha (2006, p. 62), a especificidade da cultura popular está em absorver e reelaborar "as inúmeras influências de outros costumes, como, por exemplo, as que resultam do contato do mundo rural com o urbano, ou do impacto da tecnologia e da cultura de massa". Como exemplo de cultura popular a autora apresenta o folclore, aqui entendido como um "conjunto de lendas, contos, provérbios, práticas e concepções transmitido oralmente pela tradição".



#### Cultura de massa

A cultura de massa é o conjunto de práticas e saberes resultantes dos meios de comunicação, como o cinema, o rádio, a televisão, a imprensa e etc, que rapidamente atinge "um número enorme de pessoas pertencentes a todas as classes sociais e de diferente formação cultural". Ao contrário da cultura popular, "a cultura de massa é produzida 'de cima para baixo'", impondo "padrões" e homogeneizando

"o gosto por meio do poder e difusão de seus produtos" (ARANHA, 2006, p. 63). A cultura de massa começou a surgir após a Revolução Industrial, juntamente com a ascensão da classe burguesa que passou a admirar uma produção cultural produzida, por exemplo, por empresários de circos ou teatro popular, tendo como um de seus principais mecanismos o surgimento do jornal no século XIX. Mas é no século XX, com a instauração da indústria cultural, que a cultura de massa atinge seu ápice. A partir desse período, os meios de comunicação de massa passam a influenciar "de modo marcante o indivíduo contemporâneo, por anularem as distâncias e transformarem a Terra numa 'aldeia global'" (ARANHA, 2006, p. 102).

Cultura popular individualizada

Diferente das três outras formas de cultura, a cultura popular individualizada é produzida por escritores, cineastas, músicos e etc., que não pertencem a grupos específicos, como centros de pesquisas e universidades, mas que sofrem a "influência de todas essas expressões culturais" (ARANHA, 2006, p. 64).

### Uma Reflexão Crítica Sobre os Diferentes Tipos de Cultura

Propomos aqui retomar os principais aspectos de cada tipo de cultura e analisá-los criticamente, a fim de compreendermos com mais profundidade as implicações da cultura na educação propriamente. Devemos lembrar as diferentes formas de manifestações culturais são

Expressões diferentes de uma sociedade pluralista, e não tem sentido tecer considerações a respeito da superioridade de uma sobre a outra, o que leva à depreciação das demais, quando a avaliação é feita segundo parâmetros válidos para determinado tipo de cultura. (ARANHA, 2006, p. 64)

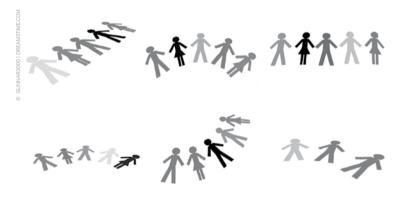
Primeiramente, existe uma confusão ao se "identificar cultura de elite (que na verdade é a cultura erudita) como produção da classe dominante", o que se deve ao falso pressuposto de que "a verdadeira cultura" resultaria das produções da elite. Existe na verdade "um tipo de exclusão externa, que seleciona de antemão os privilegiados que terão acesso a essa produção cultural, quando na verdade a possibilidade de escolha deveria estar garantida a qualquer um, independentemente de suas posses e status social" (ARANHA, 2006, p. 62).

Outra confusão que ocorre consiste em compreender a cultura popular como estática: enquanto alguns a ignoram, considerando-a "vulgar" ou inferior à cultura de elite, "outros podem apreciá-la como manifestação do pitoresco e do exótico, o que resulta na sua apreciação como espetáculo" (ARANHA, 2006, p. 62).

Falando da cultura de massa propriamente, o aspecto negativo encontra-se no fato de que os meios de comunicação de massa pertencem a "grupos muitos fechados", detentores do "monopólio de sua exploração" e que, com isso, "adquirem poder de manipular a opinião pública nos assuntos de seu interesse, seja no campo do consumo, seja no da política, ou ainda tentam despolitizar, quando isso for conveniente a interesses particulares" (ARANHA, 2006, p. 64).

Com isso, os meios de comunicação podem influenciar as pessoas de modo positivo, "ao ampliar os horizontes", e negativamente, "quando homogeneiza e descaracteriza as culturas tradicionais, ou ainda quando a reflexão crítica não é estimulada" (ARANHA, 2006, p. 103).

## Pluralismo Cultural e Educação



A diversidade cultural é expressão de uma sociedade pluralista, isto é, onde existem inúmeras manifestações culturais sem que uma deva ser compreendida como superior a outra. É um termo que procura descrever a existência de muitas culturas em uma determinada localidade, cidade ou país, sem que haja a dominação de uma sobre a outra.

Reconhecer e valorizar o pluralismo são as bases da democratização da cultura, que "está na abertura de oportunidades iguais, para que todos tenham acesso não

só ao consumo da cultura, mas também à sua produção, o que depende não só da escola, mas do esforço conjunto da sociedade" (ARANHA, 2006, p. 67).

Tratando-se do Brasil, especialmente, o multiculturalismo é uma característica inegável, já que o país é todo constituído por diferentes grupos e culturas. Como pensar nas bases da educação sem que ocorra algum tipo de dominação entre as culturas? Antes de tudo precisamos reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional, "investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade dos diferentes" (BRASIL, 1997, p.25).



É necessário que toda sociedade em geral conceba a cultura como "manifestação plural", cuja característica é a dinamicidade, e a "educação como momento em que herança e renovação se completam, a fim de criar o espaço possível se exercício da liberdade" (ARANHA, 2006, p. 68).



O tema da Pluralidade Cultural busca contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluri-étnica e pluricultural. Tendo esse objetivo maior em vista, propõe o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- Conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;
- Compreender a memória como construção conjunta, elaborada como tarefa de cada um e de todos, que contribui para a percepção do campo de possibilidades individuais, coletivas, comunitárias e nacionais;
- Valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;
- Reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania:
- Desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;
- Repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/ etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;
- Exigir respeito para si e para o outro, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;
- Valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;
- Compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças;
- Analisar com discernimento as atitudes e situações fomentadoras de todo tipo de discriminação e injustiça social.

Fonte: BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

# **E**/

# **ATIVIDADES**

- 01. Descreva as semelhanças e as diferenças entre filosofia e ciência, senso comum e mito, e mito e filosofia.
- 02. O que é filosofia da educação?
- 03. Como a filosofia deve estar presente na formação do educador?
- 04. Qual a relação entre filosofia, educação e cidadania?

# REFLEXÃO

Neste capítulo estudamos as bases da filosofia e a especificidade da Filosofia da educação. Vimos a Filosofia como parte integrante da formação do educador transformador, capaz de formar pessoas críticas e reflexivas. Ao discutir os elementos do pensamento filosófico, chamamos atenção para a cultura como característica marcante da natureza humana. Por essa abordagem também analisamos diferentes tipos de cultura e a relação entre pluralismo cultural e educação.



# **LEITURA**

Para dar continuidade aos temas discutidos neste capítulo, indicamos a leitura de duas obras de Marilena Chauí, que são:



CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Atica, 2000.

Nesta obra a autora expõe as bases do pensamento filosófico e suas principais discussões sobre a questão do conhecimento.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. In: Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Ano 1, n. 1 (jun. 2008). Buenos Aires: CLACSO, 2008.

Artigo que a autora discute a questão da cultura como direito e sua relação com a efetivação de uma sociedade democrática.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Atica, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Introdução à história da filosofia. V.1. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia. In: Crítica y emancipación : Revista latinoamericana de

Ciencias Sociales. Ano 1, n. 1 (jun. 2008). Buenos Aires: CLACSO, 2008

.CUNHA, Marcus Vinicius. **O conhecimento e a formação humana no pensamento de Aristóteles.** In: PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José (Org.). Introdução à filosofia da educação.
São Paulo: Avercamp, 2007. p. 64.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas, Papirus, 2003. JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 5. edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2008.

LALANDE, A. Vocabulário técnico e crítico da filosofia. Tradução Fátima S. Correia, M. Emília V.

Aguiar, J. Eduardo Torres e M. Gorete de Souza. 3. edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARCONDES, Danilo. Iniciação à história da filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José (Org.). **Introdução à filosofia da educação**: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 163

SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: estrutura e sistema. São Paulo: Saraiva, 1973.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In

GHIRALDELLI JR., Paulo (org). O que é filosofia da educação? 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000ª.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, Trabalho e Cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. São Paulo em Perspectiva, 14 (2), 2000b.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Pedagogia, educação da infância e o futuro do homem: por que ler Rousseau hoje**. In: PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José (Org.). Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 163

Trabalho, Educação e Ideologia: Tendências e Perspectivas sob uma Abordagem Crítica do Sistema **Capitalista** 

# Trabalho, Educação e Ideologia: Tendências e Perspectivas sob uma Abordagem Crítica do Sistema Capitalista

Neste capítulo analisaremos as relações entre trabalho e educação, ideologia e alienação, no sistema capitalista. Mais especificamente, discutiremos as bases do Liberalismo político e econômico que se fortalece junto com a burguesia e a oposição dos ideais socialistas frente ao cenário do capitalismo. Ao final deste capítulo, apresentaremos o discurso de alguns estudiosos a respeito do papel da educação na efetivação da cidadania e democracia.



# **OBJETIVOS**

- Analisar a relação entre trabalho e educação;
- Elucidar a relação entre educação, alienação e ideologia e suas implicações para o campo da educação;
- Compreender as características do Estado Liberal e os ideais socialistas;
- Discutir a relação entre educação, cidadania e democracia.

# Trabalho e Educação

A educação e o trabalho possuem algo em comum. De acordo com Dermeval Saviani (2007, p. 152), o trabalho e a educação são, em essência, "atividades especificamente humanas", isto é, "apenas o ser humano trabalho e educa". Isso porque, segundo explica o autor, "a essência do homem" não é algo pronto, mas um feito humano que ocorre mediante o trabalho.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154)

# **∞** CONEXÃO

Visite o site da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação: <a href="http://www.anped.org">http://www.anped.org</a>.br e veja os artigos de pesquisadores (as) brasileiros (as) sobre a temática no Grupo de Trabalho (GT): Trabalho e Educação.

Mesmo apresentando uma relação de identidade, trabalho e educação foram historicamente dissociados pelas experiências dos homens. Como bem explica Saviani (2007, p. 155), a partir do escravismo antigo surge duas modalidades distintas de educação: "uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada com a educação dos escravos serviçais"; sendo a primeira centrada nas atividades intelectuais e a segunda relacionada ao processo de trabalho1.

Segundo o autor, a primeira modalidade deu origem à escola como um lugar destinado às pessoas que dispunham de tempo livre; o que acabou ocasionando o desenvolvimento de uma "forma específica de educação, em contraposição à aquela inerente ao processo produtivo". Essa nova forma de educação, por sua vez, "passou a ser identificada com a educação propriamente dita", o que resultou na "separação entre educação e trabalho" (SAVIANI, 2007, p. 155).

com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155-156)

Desde sua origem, a escola, assim, "foi posta do lado do trabalho intelectual", transformando-se "num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes". Mais especificamente com o advento da Revolução industrial e o surgimento da produção capitalista, a separação entre escola e trabalho atinge novos patamares. A partir daqui "o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da

<sup>1</sup> De um modo geral, trabalho consiste na "atividade através da qual o homem modifica o mundo, a natureza, de forma consciente e voluntária, para satisfazer suas necessidades básicas" (JAPIASSÙ; MARCONDES, 2008, p. 269).

sociedade". A escola, por sua vez, torna-se o "instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura" (SAVIANI, 2007, p. 158).

Após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação assumiu uma dupla identidade: "De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter o ensino de tipo escolar destinado à educação para o trabalho intelectual" (SAVIANI, 2011, p. 19).

O impacto da Revolução Industrial pôs em questão a

separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo de produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão do homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e os representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 159)

## Trabalho, Alienação, Ideologia e Educação

Vimos acima que o trabalho e a educação são essencialmente culturas humanas. Não é possível analisar historicidade dos homens sem compreender que a "esfera básica da existência humana é aquela do trabalho propriamente dito, ou seja, prática que alicerça e conserva a existência material dos homens, já que a vida depende radicalmente dessa troca entre organismo e natureza física" (SEVERINO, 2000, p. 68). A instauração do mundo da cultura depende assim do trabalho; mas cabe observar que se "as relações de poder não forem democráticas", o que encontraremos chama-se "cultura da dominação, com nítidos prejuízos para a equitativa repartição dos bens sociais, sobretudo da educação" (ARANHA, 2006, p. 75).

O trabalho é sim condição de liberdade, "mas desde que o trabalhador não seja explorado, situação em que deixe de buscar a satisfação de suas necessidades para realizar aquelas que lhe foram impostas por outros", o que resulta num "trabalho alienado" (ARANHA, 2006, p. 77)2.

<sup>2</sup> Alienação: De acordo com Japiassú e Marcondes (2008, p. 6), condição na qual o indivíduo "não mais se pertence, que não detém o controle de si mesmo ou que se vê privado de seus direitos fundamentais, passando a ser considerado uma coisa".

A alienação atingiu seu sentido mais crítico com o desenvolvimento do sistema capitalista, especialmente a partir do surgimento das fábricas nos séculos XVII e XVIII. A partir daqui a burguesia passa a "universalizar seus valores", considerando as ideais defendidas "por sua classe válidas para todos os segmentos sociais". Entretanto, esses ideais "foram estendidos a todos de modo ideológico, já que os proletários enfrentavam situações cada vez mais difíceis de sobrevivência" (ARANHA, 2006, p. 81).



Wrau-bethlehem-steel

Com o surgimento das fábricas e a instauração da produção capitalista, acentuou-se a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho operário, ou seja, entre "aqueles que concebem, criam, inventam o que vai ser produzido e aqueles que são obrigados à simples execução do trabalho" (ARANHA, 2006, p. 77). Esse processo acabou por limitar a "espontaneidade, a iniciativa e, portanto, a liberdade dos indivíduos, submetendo-os a uma homogeneização em nome do controle e da eficiência" (ARANHA, 2006, p. 78).

A alienação está presente numa sociedade quando existem "segmentos dominantes que exploram o trabalho humano", ou quando o "indivíduo precisa vender sua força de trabalho em troca de um salário aviltante", causando situações de "perda da posse" daquilo que produziu (ARANHA, 2006, p. 76).

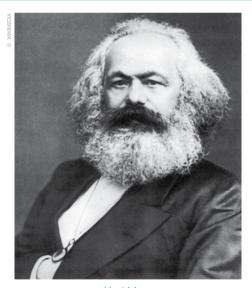
É importante observar que a alienação se integra à cultura mediante os dispositivos ideológicos. De um modo geral, entendemos por ideologia "um conjunto de ideias, opiniões, crenças sobre algum ponto sujeito a discussão, bem como normas estabelecidas a partir de valores" (ARANHA, 2006, p. 80).

Marilena Chauí (1980) descreve as seguintes características da ideologia

A ideologia consiste precisamente na transformação das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que

domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das ideias). Isto significa que:

- 1. Embora a sociedade esteja dividida em classes e cada qual devesse ter suas próprias ideias, a dominação de uma classe sobre as outras faz com que só sejam consideradas válidas, verdadeiras e racionais as ideias da classe dominante;
- 2. Para que isto ocorra, é preciso que os membros da sociedade não se percebam como estando divididos em classes, mas se vejam como tendo certas características humanas comuns a todos e que tomam as diferenças sociais algo derivado ou de menor importância;
- 3. Para que todos os membros da sociedade se identifiquem com essas características supostamente comuns a todos, é preciso que elas sejam convertidas em ideias comuns a todos. Para que isto ocorra é preciso que a classe dominante, além de produzir suas próprias ideias, também possa distribuí-las, o que é feito, por exemplo, através da educação, da religião, dos costumes, dos meios de comunicação disponíveis;
- 4. Como tais ideias não exprimem a realidade real, mas representam a aparência social, a imagem das coisas e dos homens, é possível passar a considerá-las como independentes da realidade e, mais do que isto, inverter a relação fazendo com que a realidade concreta seja tida como a realização dessas ideias.



Karl Marx

As ideias revolucionárias e filosóficas de Karl Marx (1818-1883) foram fundamentais no cenário político do século XX. Crítico das correntes idealistas, Marx buscou um método filosófico fundamentado nas bases materiais da sociedade para combater as ilusões da consciência, privilegiando, sobretudo, questões referentes

ao trabalho. Para Marx, o rumo da filosofia tradicional contribuiu para preservar uma sociedade desigual e ensejar a ideologia, ou seja, uma forma de dominação que gera uma consciência ilusória sobre a realidade. Caberia à filosofia crítica revelar o processo ideológico e desfazer suas ilusões.

# **E** LEITURA

Entre suas principais obras filosóficas destacam-se *A sagrada família* (1845), A ideologia alemã (1845) e *A miséria da filosofia* (1847). O texto em seguida retrata a crítica de Marx à ideologia e as suas formas de dominação do homem:

[...] Até hoje os homens têm criado para si, constantemente, concepções falsas sobre si mesmos, sobre o que eles são e o que devem ser. Organizaram as relações humanas de acordo com suas ideias de Deus, de homem normal etc. Os fantasmas de seus cérebros tornaram-se seus senhores. Eles, os criadores, curvaram-se diante das criaturas. Vamos libertá-los das quimeras, das ideais, dogmas, seres imaginários, sob o jugo dos quais estão definhando. Façamos rebelião contra o governos dos pensamentos [...]. O modo como os homens produzem seus meios de subsistência depende, em primeiro lugar, da natureza dos meios já existentes que eles encontram e têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado simplesmente como a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se sim de uma determinada forma de atividade desses indivíduos, uma determinada forma de dar expressão a suas vidas, um determinado modo de vida deles. Assim, o que eles são coincide com sua produção, tanto com o que eles produzem, quanto com o modo como produzem. A natureza dos indivíduos dependem então, das condições materiais que determinam sua produção.

A produção de ideias, de concepções, de consciência é, a princípio, diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, a linguagem da vida real. Conceber, pensar, os intercâmbios mentais dos homens, nesse ponto, aprece como a emanação direta de seus comportamentos materiais. O mesmo se aplica à produção mental, como se expressa na linguagem da política, das leis da moralidade, da religião e da metafísica de um povo. Os homens são os produtores de suas concepções, ideias etc, – os homens reais, ativos, conforme são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e do intercâmbio correspondente a essas, até alcançarem suas formas mais elaboradas. A consciência nunca pode ser mais do que a existência consciente, e a existência dos homens é seu próprio processo de vida [...].

MARX, Karl; ENGELS. A ideologia alemã. In: MARCONDES, Danilo. Textos básicos de Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. p. 136-138.

O termo ideologia foi, assim, fortemente discutido por Karl Marx, especialmente na sua obra, na qual o autor descreve a ideologia como "forma de pensamento opaco, que, por não revelar as causas reais de certos valores, concepções e práticas sociais que são materiais (ou seja, econômicas), contribui para sua aceitação e reprodução, representando um 'mundo invertido' e servindo aos interesses da classe dominante que aparecem como se fossem interesses da sociedade como um todo" (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 141).

Para Marx o trabalho se torna alienado na medida que seu desenvolvimento acarreta a negação da própria existência humana. Assim, num sentido mais restrito, ideologia "é uma representação ilusória da realidade", uma vez que as ideias que são propagadas "leva os indivíduos a pensarem, sentirem e agirem de acordo com os interesses da classe que detém o poder"; camuflando o "conflito" que existe na sociedade dividida, "apresentando-a como uma e harmônica, como se todos partilhassem dos mesmos interesses e ideais" (ARANHA, 2006, p. 80).

A função da ideologia consiste, pois, em "ocultar as diferenças de classe", facilitando "a continuidade da dominação de uma classe sobre outra", ao assegurar "a coesão entre os indivíduos e a aceitação sem críticas das tarefas mais penosas e pouco recompensadoras, simplesmente como decorrentes da 'ordem natural das coisas'" (ARANHA, 2006, p. 81).

Podemos ainda apontar as seguintes características da ideologia (ARANHA, 2006, p. 81-82):

ABSTRAÇÃO	Uma vez que o discurso ideológico não faz referência ao concreto, mas ao "aparecer social";
UNIVERSALIZAÇÃO	Já que os ideais e os valores da classe dominante são estendidos por todos;
LACUNA	Já que nem tudo pode ser dito "sob a pena de desmasca- rar" os processos ideológicos;
INVERSÃO	por explicar a realidade apresentado como causa dos fatos as consequências; por exemplo, "se o filho de um operário não consegue melhorar seu padrão de vida, o insucesso é atribuído à sua incompetência, quando na verdade esta é efeito de outras causas, tais como as condições precárias a que se acha submetido".

A essa altura você deve estar se perguntando como a ideologia e o trabalho alienado se fazem presentes na educação. Primeiramente, não há como considerar a educação uma prática apolítica ou a escola como espaço neutro. Longe disso, a escola "é política e, como tal, reflete inevitavelmente os confrontos de força existentes na sociedade". No decorrer da sua história, a escola "sempre serviu ao poder, não oferecendo oportunidades iguais de estudos a todos, indistintamente" (ARANHA, 2006, p. 82).

Sabendo que a escola pode favorecer a propagação da ideologia dominante, a escola deve estar atenta para não representar apenas os valores da classe dominante. Para Severino (2000, p. 70), no "plano da intencionalidade da consciência", é tarefa da educação "desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade", evitando, sobretudo, sua instauração "como mera força de reprodução social" e tornando-se "força de transformação da sociedade, contribuindo para extirpar do tecido desta todos os focos da alienação".



## **CONCEITO**

#### Aspectos centrais da prática educativa suscetíveis à ideologia

(ARANHA, 2006, p.87):

- A organização escolar: que pode exercer um papel ideológico em que a hierarquia exige o exercício do autoritarismo e da disciplina estéril, que educam para a passividade e a obediência. A excessiva burocratização desenvolve o "ritual de domesticação", que vai desde o controle da presença em sala de aula, as provas, até a obtenção do diploma. Os recursos utilizados na prática educativa- o livro didático não pode ser considerado um veículo neutro, objetivo, mero transmissor de informações. O risco de sua utilização ideológica ocorre, sobretudo, quando os textos mostram à criança uma realidade esteriotipada, idealizada e deformadora.
- **Currículo**: abordagem das disciplinas do currículo adquire, muitas vezes, um caráter ideológico. Isso ocorre, por exemplo, quando o ensino de história é restringido à seqüência cronológica dos fatos, sem a análise da ação das forças contraditórias que agem na sociedade.
- Prática docente: quando a atuação do professor se dá à parte do contexto social, fomentando "práticas despolitizadas e esvaziadas de conteúdo ético", favorecendo, desse modo, a alienação do trabalho "ao se mergulhar na repetição enfadonha de formulas, prevalecendo os registros e controles burocráticos, em detrimento das situações emergenciais do contexto social e cultural em que se atua".

## Estado Moderno e Liberalismo Político e Econômico

Por Estado entendemos uma forma de organização política que surge na transição da era feudal para a modernidade configurando-se como única alternativa de organização política, mas que, ao longo de sua formação, assumiu diferentes concepções (TELLO, 2012, p. 73).

A formação do Estado Moderno, Estado-Nação ou Estado Liberal Burguês aparece no vocabulário político em meados do século XIX (1830). De acordo com a periodização proposta pelo historiado inglês Eric Hobsbawm (1983), a formação do Estado Moderno passou pelas seguintes etapas:

PRINCÍPIO DE NACIONALIDADE (1830-1880)	Vincula nação e território e o discurso da nacionalidade provém da economia política liberal burguesa.
IDEIA NACIONAL (1880-1918)	Articulada à língua, à religião e à raça e seu discurso provém dos intelectuais pequeno-burgueses.
QUESTÃO NACIONAL (1918-1950-60)	Enfatiza a consciência nacional, defendida por um conjunto de lealdades políticas e seu discurso provém dos partidos políticos e do Estado.



O pressuposto filosófico do liberalismo político centra-se na defesa de que os seres humanos têm, por natureza, direitos fundamentais (direito à vida, à liberdade e à felicidade) e que cabe ao Estado respeitá-los. No campo filosófico o liberalismo se expressa nas formulações de John Locke, que concebia "a liberdade do povo" como "bem 'natural'", isto é, "um dom de deus ao homem" (MERQUIOR, 1991, p. 68). Para Locke, o Estado resulta de um "contrato social, um pacto entre os indivíduos, pelo qual o poder é legitimado"; assim, o governo existiria para "garantir a defesa dos direitos individuais naturais e dar segurança para cada um desenvolver seus talentos e gerenciar seus negócios" (ARANHA, 2006, p. 192).

O Sistema capitalista, mais especificamente, a relação de exploração e dominação de uma classe sobre outra, tornou o "Estado necessário", de modo que "luta de classes e Estado" formaram-se "um par historicamente inseparável" (FLORENZANO, 2007, p. 12). Com a expansão do capitalismo, "a separação entre o público e o privado tornou-se necessária" no momento em que o "operário trocou sua força de trabalha pelo salário, vínculo de natureza contratual" (ARANHA, 2006, p. 99-100). O Estado aparece como "representante de toda a sociedade", mas existe, sobretudo, "para proteger os interesses dos proprietários dos meios de produção", isto é, dos controladores de todo o processo produtivo, atuando como "proteção necessária" para a acumulação e expansão do capital na classe burguesa (TOMAZI, 1997, p. 114).

O Estado Moderno, na visão dos marxistas, "é uma forma de organização que a burguesia se dá no sentido de garantir seus interesses e de manter seu poder ideológico sobre os homens" (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 94). O Estado Liberal "se colocou a serviço da classe hegemônica, protegendo-a por meio de uma legislação específica, que salvaguardava os interesses dos proprietários na nascente sociedade mercantil" (ARANHA, 2006, p. 193).

Todo o poder político seria decorrente de um pacto entre os homens, buscando organizar a convivência, com o Estado constituindo-se em uma estrutura máxima dessa ordem. Os riscos colocados aos direitos de igualdade, liberdade e propriedade do estado natural em que os homens viviam levou-os a superar aquela condição, por uma nova ordem pactuada. Seria a origem da sociedade política com o fim de preservar os direitos naturais de cada indivíduo e de todos eles, sendo o poder dos governantes derivado desta sociedade, pois ao Estado foi outorgado o ato de governar (...). O público e o estatal distinguem-se e se relacionam enquanto o privado circunscreve as possibilidades de ação dos indivíduos, tudo de forma a garantir o pacto social. (SANFELICE, 2003, p. 1392)

Assim, junto com a instauração de um modelo estatal, temos o surgimento do Liberalismo como teoria política e econômica do capitalismo burguês, que desencadeou um novo modo de pensar e agir nos campos econômico, político, social e cultural. Pode-se enfim caracterizar o Liberalismo "como um corpo de formulações teóricas que defendem um Estado constitucional (ou seja, uma autoridade nacional central com poderes bem definidos e limitados e um bom grau de controle pelos governados) e uma ampla margem de liberdade civil" (MERQUIOR, 1991, p. 35-36).

José Silvério Baia Horta (1994, p. 198-199), aponta o individualismo, a liberdade, a propriedade, a segurança e uma nova concepção de justiça como "categorias básicas da ideologia liberal". O individualismo "pulveriza as necessidades políticas e sociais e condiciona, em função do indivíduo, a transformação das instituições e das finalidades coletivas". Esse processo, segundo o autor, pode ser esquematizado em momentos interligados:

1. O Estado, com sua racionalidade e suas finalidades seculares, substitui a igreja como agente da disciplina social; 2) o indivíduo se afirma, domina o Estado, impõe-lhe os limites precisos dos direitos naturais individuais e, sem destruir o poder político, toma a seu cargo a ordem social; 3) a relação indivíduo e sociedade é restaurada com base no postulado da identidade dos interesses individuais e dos interesses coletivos, que afirma ser a busca dos interesses particulares criadora do bem comum" (HORTA, 1994, p. 198-199).

A segunda categoria da ideologia liberal, segundo Horta (1994, p.199) perpassa na proclamação da liberdade como direito natural de todo homem, isto é, "como expressão primeira e essencial de seu direito à existência e de seu instinto de conservação, como consequência de sua autonomia e sua suficiência racional, e sobretudo como condição de sua busca de felicidade". Na verdade, trata-se de "uma ilusória liberdade, na medida em que as relações de força e de poder entre capital e trabalho são estruturalmente desiguais". Da liberdade chegamos ao conceito de Igualdade. Segundo explica o autor, a igualdade no discurso liberal aparece "inseparável da liberdade": ao afirmar "a igualdade entre os homens no direito à liberdade, o liberalismo não lhes nega o direito ou o poder de se diferenciar e de atualizar as diferenças individuais" (HORTA, 1994, p. 200).

O discurso liberal apresenta a ideia de propriedade como "direito natural", por considerar existir "uma ligação existencial entre a propriedade e a felicidade", isto porque à medida em que o pensamento liberal e a prática capitalista se

desenvolvem, a noção de propriedade tende a tornar-se elemento motor da economia" (HORTA, 1994, p. 201).

Se no discurso liberal a liberdade, a igualdade e propriedade são mediações para a felicidade do indivíduo, "a segurança é a sua condição e o seu complemento". Segurança "aqui significa a garantia a ser dada ao proprietário de tirar o lucro no investimento de seu capital, sem que as intervenções externas às leis que a ideologia burguesa opera eficazmente na reprodução de seus interesses de classe" (FRIGOTTO, 2003, p. 64).

Nessa lógica de pensamento, os liberais reduzem a "justiça distributiva à propriedade, de forma que ela deixa de significar a participação de todos na comunidade dos bens da terra, para significar a relação moralmente necessária da propriedade ao proprietário, do lucro ao capitalista". Contudo, a partir do momento que a ideia de justiça é subordinada à propriedade, o Estado não tem como finalidade reduzir a desigualdade, mas protegê-la. Cabe ao Estado, através de sua legislação, "pensar a irracionalidade da maioria dos homens e manter a divisão de classes", isto é, "garantir a proteção do jogo econômico" (HORTA, 1994, p. 202).

Em contraposição a esse movimento, resulta o surgimento da articulação política da classe operária, que passa a questionar a ideologia capitalista. "À medida em que a classe operária industrial desenvolvia uma certa consciência de classe e se articulava politicamente, a inevitabilidade das relações mercantis e a submissão de todos às leis do mercado como fundamento de igualdade se viam discutidas cada vez mais" (HORTA, 1994, p. 204).

À medida que a ideologia burguesa se fortalecia, esses princípios não se estenderam à sociedade como um todo, privilegiando os cidadãoss que possuíam os meios de produção (os capitalistas), excluindo os que só possuíam a força de trabalho (os proletários). Embora aspirasse à democracia, o liberalismo desde cedo acentuou seu caráter elitista, porque a igualdade defendida era de natureza abstrata e puramente formal, justificando a desigualdade entre os membros da sociedade pela diferença de talentos. (ARANHA, 2006, p. 193).

#### A Crítica dos Ideais Socialistas

O Estado Liberal se fortalecia enquanto se apresentava a serviço da classe burguesa, "protegendo-a por meio de uma legislação específica, que salvaguardava os interesses dos proprietários na nascente sociedade mercantil" (ARANHA, 2006, p. 193). Contra o sistema capitalista, surge o socialismo científico defendido por

Karl Marx (1818-1883) e Friederich Engels (1820-1895), que preconizava a existência de uma classe operária revolucionária capaz de superar o Estado burguês e de criar uma sociedade a partir da supressão da propriedade privada dos meios de produção. Nessa perspectiva, o ser humano é concebido como um ser social e, enquanto tal, se constitui através do trabalho. Tal concepção, por sua vez, se opõe a teoria do indivíduo em "estado de natureza", como defendiam os teóricos do liberalismo; também é contrária ao socialismo utópico representado por Saint-Simon, Charles Fourier e Robert Owen, que defendiam "um regime político de igualdade social, mas não levavam em conta a realidade concreta das sociedades e a possibilidade de transformá-la" (GADOTTI, 1989, p.33).

Partindo dessa preocupação, interessou mais a Marx verificar as condições de existência de homens reais numa dada sociedade. O ponto central da sua análise recai sobre as relações no interior de uma classe e entre as diversas classes sociais que compõem tal sociedade. Para ele, não se podem entender as relações dos indivíduos que compõem comunidades parciais (escola, fábrica, bairro) fora do contexto dos antagonismos e equilíbrios precários entre as classes, ou onde elas estão inseridas. (TOMAZI, 1997, p. 27)

De acordo com o marxismo, dois níveis de realidades existentes decorrem da relação do homem com a natureza e com os demais seres humanos, que são:

## INFRA-ESTRUTURA OU ESTRUTURA MATERIAL DA SOCIEDADE

A base econômica, isto é, as formas pelas quais são produzidas os bens materiais que atendam as necessidades do humanas.

## SUPERESTRUTURA

Corresponde à estrutura jurídico-política (Estado, direito etc.) e à estrutura ideológica (formas de consciência social).

Na concepção defendida por Marx, "a infra-estrutura determinas superestrutura, ou seja, a base material e econômica influencia a maneira de pensar e querer dos indivíduos. Mas como se trata de uma sociedade dividida, predominam as ideias da classe dominante" (ARANHA, 2006, p. 195). Sendo assim, a superação da luta entre capitalista e proprietário, segundo Marx, depende da "práxis revolucionária", capaz de transformar a realidade mediante a união dialética da teoria e prática. "Ou seja, ao mesmo tempo que a teoria é determinada pela prática, esta

resulta de uma teoria, de um projeto que antecede a ação. Por isso o marxismo é também conhecido como filosofia da práxis" (ARANHA, 2006, p. 196).

Na filosofia marxista, a palavra práxis é empregada para designar uma "relação dialética entre o homem e a natureza", isto é, relação na "qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo" (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 224). Na análise marxista sobre a dialética entre a alienação e o desenvolvimento dos homens, "mostra-se de fundamental importância a produção histórica das condições objetivas e subjetivas para que os indivíduos superem os limites da existência presa ao ambiente local imediato" (DUARTE, 2011, p. 10).

#### Educação, Cidadania e Democracia

Nos tópicos acima, vimos a relação entre trabalho, educação e ideologia no sistema capitalista. Cabe-nos agora refletir sobre o papel da escola na construção da cidadania e da democracia, instâncias que, por natureza, são caracterizadas pelos direitos iguais entre os homens. Para muitos teóricos, como veremos no decorrer dessa disciplina, a educação só pode ir contra à ideologia da sociedade se exercer, efetivamente, uma prática contra-ideológica, cabendo à filosofia "o papel de criticar a ideologia dominante", e romper todas as "estruturas petrificadas que justificam as formas de dominação" (ARANHA, 2006, p. 85).



Quando falamos numa educação crítica e reflexiva, devemos ter em mente que a "escola não está isolada da realidade nem é a simples reprodução da realidade social"; por isso, deve mediar as "condições para que se discuta criticamente a realidade em que se acha mergulhada. Ou seja, para exercer sua função com dignidade, precisa manter a dialética herança-ruptura: ao transmitir o saber acumulado, deve ser capaz de romper com as formas alienantes, que não estão a favor do homem, mas contra ele". A situação se complica quando partimos da ideia de que a escola deva preparar o jovem para o trabalho, já que em nossas escolas persistem o ideal dualista que oferece à elite uma educação de qualidade enquanto "para os trabalhadores resta a educação elementar, geralmente de má qualidade" (ARANHA, 2006, p. 86).

De acordo com Severino (2000, p. 69), a humanização que desejamos só é possível numa "estrutura social na qual o poder seja mais equitativamente distribuído", o que implica, por sua vez, "situações de democracia e de cidadania".

a cidadania é uma qualificação do exercício da própria condição humana. O gozo dos direitos civis, políticos e sociais é a expressão concreta desse exercício. O homem, afinal, só é plenamente homem se for cidadão. Não tem, pois, sentido falar de humanização, de humanismo, de democracia e de liberdade se a cidadania não estiver lastreando a vida desse homem. (SEVERINO, 1992, p. 10)

Na verdadeira democracia o poder "não está centrado em um indivíduo nem em uma classe dirigente, mas distribuído em inúmeros focos de poder". Nessa perspectiva torna-se "possível gerar uma sociedade pluralista, participativa e transparente, aberta às discussões, ao conflito de opiniões, em que são acatados os pensamentos divergentes" (ARANHA, 2006, p. 179).

A relação entre educação e democracia tem sido objeto de discussão de diferentes filósofos da educação e sob perspectivas diferentes. Sob o ponto de vista do materialismo dialético marxista, "a educação encontra-se na dependência das forças econômicas vigentes na sociedade", o que torna "ilusório pensar que podemos mudar as estruturas sociais por meio da educação". O "cidadão novo só nasceria após a revolução social e política, ou seja, com a implantação de uma sociedade na qual não houvesse divisão de classes" (ARANHA, 2006, p.197). Essa perspectiva marxista é a base da pedagogia histórico-crítica que estudaremos com mais profundidade no capítulo 4.

# ■ LEITURA

#### [Texto 1] Educação e cidadania

Assim como as pessoas não nascem morais, mais se tornam morais pela educação, a cidadania é objeto de aprendizagem. A importância dessa aprendizagem decorre do fato de que ninguém pode permanecer apolítico, indiferente à política, porque manter-se neutro nesse campo significa reforçar e justificar a política vigente e estar sujeito a todo tipo de manipulação.

Sabemos que persiste o dualismo escolar pelo qual a educação destinada às classes subalternas não é integral, como a oferecida à elite, além de que inúmeras crianças e jovens abandonam a escola muito cedo para trabalhar. Além disso, os inúmeros entraves para a formação da cidadania encontram-se em pessoas que estão acostumadas a obedecer, devido ao autoritarismo das relações sociais fortemente hierárquicas e que também estimulam a segregação, o preconceito, a discriminação das minorias.

O que constatamos, portanto, é que a conquista da cidadania depende do direito à apropriação do conhecimento, por meio de uma escola que ofereça o mesmo para todos. Só assim podemos sanar a contradição que existe entre a Declaração dos Direitos e a prática social afetiva. Esses obstáculos não significam, porém, que a tarefa seja impossível. É um desafio que não passa apelas pelos bancos escolares, devendo mobilizar o esforço comum e constante do governo, dos pais, dos centros culturais, enfim, de toda a sociedade civil.

Fonte: ARANHA, Maria Lucia de Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 2006, p. 182.

#### [Texto 2] A escola e a construção da cidadania

Quando falamos de cidadania, estamos falando de uma qualificação da condição de existência dos homens, o problema se colocando, então, de saber até que ponto e como a educação escolar está apta a contribuir com essa qualidade existencial que designamos como a da cidadania. Pode a escola contribuir para a construção da cidadania? O que isso significa? De uma lado, isso é um objetivo declarado das leis e dos discursos oficiais, enquanto, de outro, se tem uma denúncia constante, por parte da reflexão crítica, da instrumentalização da educação escolar enquanto processo de submissão dos indivíduos às forças opressivas do sistema social.

De fato, a cidadania é uma qualificação do exercício da própria condição humana. O gozo dos direitos civis, políticos e sociais é a expressão concreta desse exercício. O homem, afinal, só é plenamente homem se for cidadão. Não tem, pois, sentido falar de humanização,

de humanismo, de democracia e de liberdade se a cidadania não estiver lastreando a vida desse homem. [...]

Com efeito, a "essência" e a "existência" humanas só adquirem sentido se forem tecidas a partir das mediações histórico-sociais. Só se é homem nessas condições.

Assim, a cidadania exige o efetivo compartilhar das mediações existenciais; e essas mediações assumem três configurações dialeticamente articuladas e dependentes entre si, se complementando como as três faces da pirâmide formada pelo tetraedro.

A primeira forma concreta de partilhar essas mediações é o compartilhar dos bens materiais. [..] É desta perspectiva que se entende o significado do trabalho enquanto atividade mediadora para o homem, da produção e conservação de sua própria existência material.

Mas o compartilhar dos bens simbólicos é outra mediação efetiva e concreta para o exercício as cidadania. Dada a sua própria condição de ser subjetivo, o homem não pode realizar-se plenamente se não estabelecer também relações permanentes com a esfera dos valores culturais (...).

Num terceiro momento se encontra a existência do compartilhar dos bens sociais, entendendo-se por eles os elementos próprios e específicos da esfera da existência política.

Fonte: SEVERINO, Antônio Joaquim. A escola e a construção da cidadania. In SEVERINO, Antônio Joaquim et al.(org.). Sociedade civil e educação. Campinas: Papirus, 1992.

# **ATIVIDADES**

- 01. que o trabalho e a educação possuem em comum?
- 02. Como a ideologia pode se fazer presente na educação?
- 03. Como a educação pode atuar para superar os aspectos ideológicos da sociedade?
- 04. Comente a seguinte afirmação: "se é verdade que a educação integra o processo de dominação, é verdade também que pode integrar o processo de resistência a essa dominação e de sua superação, contribuindo significativamente para uma prática social que seja transformadora" (SEVERINO, 1986, p.95)

# REFLEXÃO

Nesse capítulo, foi nosso objetivo compreender criticamente a categoria trabalho como elemento fundante do ser social. Analisamos, também, a relação histórica entre educação e trabalho, conceituando a ideologia numa perspectiva crítica do pensamento. Mas especificamente, buscamos compreender a relação entre educação, alienação e ideologia e suas implicações para a educação e para a cidadania.

# =

## **LEITURA**

No decorrer dos nossos estudos veremos com mais detalhes as bases da dialética marxista. Sobre esse assunto indicamos a leitura dos seguintes livros:

GADOTTI, Moacir. Marx: transformar o mundo. São Paulo: FTD, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 9ed. São Paulo: Cortez, 1995.

Para aprofundar seus estudos sobre a relação entre educação e cidadania, indicamos a leitura do trabalho do professor Severino, no qual encontramos a exposição clara dos três elementos vistos pelo autor como fundamentais para a conquista da cidadania: o compartilhar dos bens materiais; o compartilhar dos bens simbólicos e o compartilhar dos bens sociais.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A escola e a construção da cidadania**. In SEVERINO, Antônio Joaquim et al.(org.). Sociedade civil e educação. Campinas: Papirus, 1992.

# = /

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 2006.

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia? São Paulo: Brasiliense, 1980,

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, abril 2004.

FLORENZANO Modesto. **Sobre as origens e o desenvolvimento do estado moderno no ocidente**. Lua Nova, São Paulo, n.71, p.11-39, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5edição. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. Marx: transformar o mundo. São Paulo: FTD, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 9ed. São Paulo: Cortez, 1995.

HOBSBAWM, Eric. **História do Marxismo**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Nemésio Salles. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HORTA, José Silvério Baia. **Planejamento Educacional**. In: SAVIANI, Dermeval. Et al. Filosofia da Educação Brasileira. 5 edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 5. edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

MARX, Karl; ENGELS. **A ideologia alemã**. In: MARCONDES, Danilo. Textos básicos de Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. p. 136-138.

MERQUIOR, José Guilherme. **O liberalismo-antigo e moderno**. Tradução Henrique de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

SANFELICE, José Luís. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. Educ. Soc. Campinas, vol.24, n. 85, p.1391-1398, dezembro 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História, educação e transformação**: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. In. LOMBARDI, Jose Claudio; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **História, educação e transformação**: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo: EPU, 1986.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A escola e a construção da cidadania**. In SEVERINO, Antônio Joaquim et al.(org.). Sociedade civil e educação. Campinas: Papirus, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Trabalho e Cidadania**: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. São Paulo em Perspectiva, 14 (2), 2000.

TELLO, Diana Carolina Valencia. **O início do Estado Moderno**: uma análise de modelos de estados e culturas políticas. OPSIS, Catalão, v.12, n1, p.73-89, jan./jun. 2012.

TOMAZI, Nelson Dacio. Sociologia da educação. São Paulo: Atual, 1997.

8

Tendências
Pedagógicas
Liberais e as
Críticas à Escola do
Século XX

# Tendências Pedagógicas Liberais e as Críticas à Escola do Século XX

Vimos nos capítulos anteriores que a sociedade moderna se estruturou sob a base do modelo de produção capitalista. A partir da divisão do trabalho e da educação, como também estudamos, a escola configurou-se como forma principal e dominante de educação. Mas à medida que a sociedade foi se industrializando, tornando mais complexa a vida urbana, a educação passou a exigir diferentes perspectivas e concepções educacionais, entre as quais examinaremos a partir de agora. Nosso intuito não é tecer julgamentos sobre cada modelo, mas apresentar as concepções pedagógicas e os fundamentos filosóficos de cada uma delas, sob a perspectiva de diferentes estudiosos.



## **OBJETIVOS**

- Compreender as bases teóricas do pensamento das teorias liberais em educação.
- Situar as Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista como pertencentes ao pensamento liberal em educação, diferenciando seus pressupostos teóricos e metodológicos;
- Diferenciar as teorias crítico-reprodutivistas e anarquistas no campo da educação.
- Conhecer a proposta de desescolarização da sociedade.

## Tendências pedagógicas Liberais

Veremos a partir de agora as principais tendências pedagógicas, classificadas como liberais por alguns estudiosos, como Libâneo (2006) e Saviani (2007), por exemplo. Para Libâneo (2006, p. 21), tais tendências apareceram como "justificativa do sistema capitalista" que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, "estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada saciedade de classes". A pedagogia liberal seria assim uma "manifestação própria desse tipo de sociedade".

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papeias sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar. (LIBÂNEO, 2006, p. 21-22)

Saviani (2007, p.103) propõe analisar as principais concepções educacionais liberais tendo por base duas grandes tendências: a primeira, composta pelas "concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática", e a segunda tendência, que integra "concepções que subordinam a teoria à prática". No primeiro grupo encontram-se as "diversas modalidades de pedagogia tradicional", e no segundo grupo, "as diferentes modalidades da pedagogia nova".

Na primeira tendência o problema fundamental se traduzia pela pergunta "como ensinar", cuja resposta consistia na tentativa de se formular métodos de ensino. Já na segunda tendência o problema fundamental se traduz pela pergunta "como aprender", o que levou à generalização do lema "aprender a aprender".

Para Saviani (2007, p. 105), a oposição entre as duas grandes tendências pedagógicas "decorre das ênfases distintas com que cada uma delas lida com os vários elementos integrantes do processo pedagógico":

A primeira tendência, a tradicional, pondo a ênfase na teoria, reforça o papel do professor, entendido como aquele que, detendo os conhecimentos elaborados, portanto, o saber teoricamente fundamentado, tem a responsabilidade de ensiná-los aos alunos mediante procedimentos adequados que configuram os métodos de ensino. A segunda tendência, a renovadora, pondo a ênfase na prática, reforça o papel do aluno, entendido como aquele que só pode aprender na atividade prática. Tendo a iniciativa da ação, expressa seu interesse quanto àquilo que é valioso aprender e percorre, com o auxílio do professor, os passos de sua educação que configuram o método de aprendizagem pelo qual ele, aluno, constrói os próprios conhecimentos.

Iniciaremos nossa análise pela pedagogia tradicional, depois passaremos a discutir a Pedagogia Nova e as diferentes concepções sobre esse movimento educacional; em seguida, estudaremos a perspectiva tecnicista e as principais críticas à escola do século XX, apresentando as teorias crítico-reprodutivistas, as teorias anarquistas e a proposta radical de desescolarização de Ivan Illich.

#### Pedagogia Liberal Tradicional

Não é uma tarefa fácil analisar as características da pedagogia tradicional, especificamente, considerando que ela se expressou ao longo do tempo de maneiras diferentes. Os estudiosos da educação tem apontado a educação tradicional como "magistrocência, isto é, centrada no professor e na transmissão dos conhecimentos". Devido a sua autoridade e domínio do conhecimento, o professor se apresenta como modelo a ser seguido e dirigente do processo de aprendizagem. Essa relação, vertical e hierárquica, acaba por resultar na "passividade do aluno, reduzido a simples receptor da tradição cultural" (ARANHA, 2006, p. 224).



No tocante à metodologia, a pedagogia tradicional é expositiva, "centrada no professor, com destaque para exercícios de fixação, como leituras repetidas e cópias. Submetidos a horários e currículos rígidos, os alunos são considerados um bloco único e homogêneo, sem atenção especial para as diferenças individuais". Consequentemente, o conteúdo selecionado deve atender exclusivamente à aquisição de noções,

com ênfase no esforço intelectual de assimilação dos conhecimentos. Daí derivam o caráter abstrato do saber, o verbalismo e a preocupação em transmitir o saber acumulado. A valorização do passado é inevitável, assim como o destaque ao estudo das obras-primas. O exagero desses aspectos leva a um distanciamento com relação à vida e aos problemas cotidianos e atuais. (ARANHA, 2006, p.224)

O processo de avaliação considera exclusivamente os aspectos cognitivos, isto é, se os conhecimentos transmitidos pelo professor foram memorizados pelo aluno, o que torna "artificial" o processo de verificação da aprendizagem, administrada como forma de punição ou recompensa, gerando "competição entre os alunos, submetidos a um sistema classificatório" (ARANHA, 2006, p.224).

O quadro abaixo apresenta as principais características da pedagogia tradicional segundo Libâneo (2006):

PAPEL DA ESCOLA	Cabe à escola preparar intelectual e moralmente os alunos para a vida em sociedade;
CONTEÚDOS DE Ensino	Os conteúdos são separados da experiência do aluno e de suas realidades sociais;
MÉTODOS DE Ensino	Predomina a exposição verbal da matéria e/ou demonstra- ção. Ênfase no exercícios de repetição e na memorização do conteúdo;
RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO	O professor é a autoridade e quem transmite o conhecimento.

## Pedagogia Liberal Renovada

O movimento de renovação das ideias pedagógicas conhecido como Escola Nova surgiu, em âmbito internacional, em fins do século XIX e início do século XX. Suas principais concepções encontram-se expressas no livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova* de Lourenço Filho (1974), obra na qual o autor caracteriza a Escola Nova como um conjunto de princípios que buscam rever o ensino tradicional, cuja origem deve-se à necessidade de solucionar problemas relacionados ao

trabalho escolar, tais como a inadequação das técnicas do processo educativo e a desatualização da escola frente às novas exigências sociais.

Os estudos da Biologia e da Psicologia, o desenvolvimento de instrumentos de avaliação da aprendizagem, a remodelação de programas de ensino e a definição dos objetivos sociais da escola constituíram o quadro de princípios e práticas da educação renovada. A escola devia buscar o conhecimento do aluno e de sua comunidade, pois o ambiente de vida do indivíduo passou a ser considerado como relevante fator do desenvolvimento cognitivo e emocional (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 38). Assim, se de um lado havia marcante preocupação com a renovação dos meios — técnicas e métodos para ensinar —, de outro notava-se a necessidade de definir novos fins para a educação escolar; nessa definição contava a premissa de que a escola era uma instituição cuja meta consistia em integrar as crianças e os jovens na sociedade.

# CONCEITO

A década de 1920 foi um período marcado por reformas na escola primária e normal, muitas sob a direção de reformadores com ideias escolanovistas, como por exemplo: Sampaio Dória, em São Paulo em 1920; Lourenço Filho, no Ceará em 1923; Anísio Teixeira, na Bahia em 1925; Francisco Campos, em Minas Gerais em 1927; em 1928, Fernando de Azevedo no Distrito Federal; em 1929, Carneiro Leão em Pernambuco; em 1930, Lourenço Filho em São Paulo (NAGLE, 1974).

Por influência das formulações de pensadores norte-americanos e europeus identificados com os princípios da renovação pedagógica, o movimento escolanovista surgiu no Brasil em meados de 1920 com a pretensão de colocar o país em sintonia com os desenvolvimentos teóricos e práticos que já vinham sendo implementados na área da educação em outros países (CUNHA, 2000b).

Pode-se dizer, genericamente, que o objetivo social da pedagogia renovada era contribuir para a implantação de um sistema social democrático e para a modernização da sociedade brasileira. Para isso, era preciso introduzir no campo pedagógico recursos, técnicas, conceitos e práticas atestados pela ciência (CUNHA, 1995). Para cumprir sua meta socializadora, a Escola Nova lançou mão de estratégias que visavam a subordinar o indivíduo às necessidades da ordem social, moldando o educando para adequá-lo às exigências da modernização.

Essa face mais destacada da pedagogia renovada pode ser caracterizada como "normalizadora" por causa de sua tendência para subordinar o indivíduo à sociedade em vez de equilibrar os dois pólos – indivíduo e sociedade. Nessa perspectiva, todos os indivíduos deveriam ser enquadrados nos padrões de uma sociedade idealizada pela elite. "Era papel da escola atuar como dispositivo normalizador dos desviantes", diz Cunha (2000a, p. 461). Ao trazer para o campo da educação escolar os recursos técnicos empregados na organização do espaço fabril e ao transpor para esse campo a mentalidade racionalizadora, a educação renovada inclinou-se para um dos polos que constituem a antinomia do pensamento pedagógico, conforme vimos na tipificação de Lourenço Filho: "o polo em que o indivíduo nada mais representa do que a adaptação cega a noções como progresso, desenvolvimento e modernização do país" (CUNHA, 2000b, p. 251-252).

Porém, a história do desenvolvimento das ideias pedagógicas entre 1930 e 1960, assim identificada pela subordinação do indivíduo à ordem social, constituiu apenas uma das faces da Escola Nova brasileira. Estudos mostram que houve, porém, ao lado desta tendência, uma tentativa de articular um pensamento que buscasse manter em equilíbrio os dois polos potencialmente antinômicos da renovação educacional: de um lado, o indivíduo, com seus traços psicológicos singulares, suas necessidades pessoais, seu desenvolvimento cognitivo, e de outro, as exigências da ordem social (CUNHA, 2000b, p. 252)

As ideias de John Dewey no ideário escolanovista, divulgadas no Brasil principalmente por Anísio Teixeira, tem sido assim interpretadas por muitos teóricos como a outra face da Escola Nova, que marca a tendência de equilibrar indivíduo e sociedade. O pensamento de Dewey, quando difundido no Brasil, teria definido em que medida a escola renovada iria valorizar os conteúdos das matérias escolares e outros aspectos da educação escolar que sinalizam a relevância das exigências sociais, de um lado, e em que medida os procedimentos pedagógicos respeitariam a liberdade do educando, de outro.

# **AUTOR**

John Dewey (1859-1952), filósofo e educador que nasceu e viveu nos Estados Unidos, é considerado um dos fundadores do movimento filosófico conhecido como pragmatismo, cuja característica é a relação entre razão e experiência, pensamento e ação na busca do conhecimento. Filósofo e pensador da educação, Dewey defendeu uma filosofia diretamente relacionada às questões sociais e educacionais. Na sua visão, a filosofia deveria buscar

a solução dos problemas reais, fornecendo aos homens os instrumentos necessários para compreender e controlar suas ações diante dos acontecimentos do mundo. Assim, Dewey defendeu uma concepção instrumental da filosofia, isto é, a aplicação da crítica filosófica à realidade.

Para Dewey, a filosofia é uma ideia sobre o que é possível e não um registro de fatos consumados. Por isso, é hipotética, assim como todo o conhecimento; seu valor está na definição das dificuldades e na sugestão de métodos para lidar com os problemas e não na aquisição de respostas certas, universais e absolutas. O pensamento reflexivo – ou experiência reflexiva – é um modo de pensar e agir sobre as coisas tido por Dewey como principal instrumento de investigação.

A contribuição de Dewey à educação consiste em afirmar que a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do modo reflexivo de pensar e para a construção de uma sociedade democrática. Dewey entende a educação como uma reconstrução da experiência, isto é, uma atividade contínua. Na visão do autor, o método ideal de ensinar e aprender é o que estimula e promove a reflexão e o pensamento mediante as experiências.

Dewey não concordava com o ensino tradicional que combatia as particularidades individuais, as fantasias e as experiências pessoais da criança, nem com a tendência oposta que considerava a criança o centro de todo o processo de aprendizagem. Como assim procura deixar claro em seu estudo A criança e o programa escolar (1902), a escola deveria ensinar os saberes incomuns, científicos, por meio de saberes comuns que integram a experiência cotidiana do aluno, o que exigiria afastar a dicotomia entre esses dois tipos de conhecimento e percebê-lo como dois pólos de um mesmo processo.

## **LEITURA**

Você encontra a definição de democracia defendida por Dewey no livro:

DEWEY, John. Democracia e Educação. Tradução Godofrendo Rangel e Anísio Teixeira. 3. edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 349.

Contudo, devemos observar que a proposta educacional de Dewey é limitada à sociedade democrática, e a essência da democracia defendida pelo autor é o

diálogo entre iguais fundamentado na inteligência, o que se opõe a toda espécie de absolutismo e autoritarismo. Ao reger seus princípios na cooperação, no livre intercâmbio de ideias e experiências socialmente válidas, a educação em uma comunidade democrática, no modo como Dewey propõe, possibilitaria uma reconstrução permanente da vida. Cabe ressaltar que a democracia proposta pelo filósofo não toma como exemplo de perfeição a sociedade americana de sua época. Crítico do sistema capitalista e da sociedade de classes, Dewey projetou a democracia como um estado a ser atingido pela humanidade, capaz de desfazer a dicotomia entre indivíduo e sociedade.



A pedagogia tem sido renovada sido objeto de discussão de diferentes teóricos e cada um com uma visão diferente. Na visão de Libâneo (2006, p. 22), a escola renovada propõe um ensino que valoriza a "auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo".

Para Saviani (2007, p. 104), as correntes renovadoras, nas quais se inclui o movimento da escola Nova e as pedagogias não diretivas, acabam

sempre na questão de como aprender, isto é, em teorias da aprendizagem. Pautando-se na centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho pedagógico desloca-se da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem. Tais pedagogias se caracterizam pelo primado da prática

sobre a teoria. Esta deve se subordinar àquela, renunciando a qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados oriundos da própria atividade dos alunos com o acompanhamento do professor.

O quadro abaixo sintetiza as considerações de Libâneo (2006) acerca da pedagogia renovada:

PAPEL DA ESCOLA	O papel da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social;
CONTEÚDOS DE ENSINO	Os conteúdos são estabelecidos a partir das experiências dos alunos;
MÉTODOS DE ENSINO	Predomina a valorização das ações experimentais;
RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO	O papel do professor é auxiliar o desenvolvimento do aluno.

#### Pedagogia tecnicista

As propostas pedagógicas tecnicistas surgiram a partir da década de 1960 defendendo um modelo de escola com base nos preceitos do modelo empresarial típico do sistema de produção capitalista, mais conhecido como taylorismo, que baseia na especialização de funções e separação entre o setor de planejamento e o de execução do trabalho.

Tendo em vista a construção de uma escola a partir do modelo empresarial, a pedagogia tecnicista objetivou "adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica", enfatizando a "preparação de recursos humanos, ou seja, de mão-de-obra qualificada para indústria". Para atingir seu objetivo, o conteúdo deveria ser ensinado de modo que permitisse a adequação do indivíduo ao mundo do trabalho. Nessa abordagem, o método que prevalece é o taylorista, que propõe a "divisão de tarefas entre os diversos técnicos de ensino incumbidos do planejamento racional do trabalho educacional, cabendo ao professor a execução em sala de aula daquilo que foi projetado fora dela" (ARANHA, 2006, p. 231).

O professor é visto como um técnico que dispõe de recursos técnicos, como filmes, slides, computadores (ensino a distância), para transmitir um conhecimento

técnico e objetivo. Os ideais da racionalidade, organização, objetividade e eficiência, presentes na tendência tecnicista, tem sua fundamentação teórica no positivismo, cujo representante principal foi Augusto Comte.



## **CONCEITO**

"O positivismo teve repercussão no Brasil e influenciou as medidas governamentais do início da República, sobretudo pelo cientificismo que marcou muitas vezes a escolha dos currículos escolares, devido à preocupação com a transmissão de um conteúdo enciclopédico, na tentativa de dar conta da imensa contribuição das ciências, sobretudo das ciências da natureza. Além disso, o positivismo sempre esteve subentendido nas práticas empiristas da educação e, de modo mais explícito, na década de 1970, por ocasião da tentativa de implantação da escola tecnicista" (ARANHA, 2006, 214).

A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão-de-obra para indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência. Ela "é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição da renda, pelo maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da 'consciência política' indispensável à manutenção do Estado autoritário. Utiliza-se basicamente do enfoque sistêmico, da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento. (LIBANEO, 2006, 25)

De acordo com Saviani (2008, p.11), na tendência tecnicista, o sistema educacional por completo deve ser organizado por especialistas, sendo da responsabilidade do professor executar as técnicas que garantam a aprendizagem dos conteúdos. Professores e alunos não são mais elementos centrais da educação, que passam a ser a eficiência e produtividade, cujo principal objetivo consiste em

"formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade".

O quadro abaixo sintetiza as principais características da pedagogia tecnicista apresentadas por Libâneo (2006):

PAPEL DA ESCOLA	A escola é vista como modeladora do comportamento humano;
CONTEÚDOS DE ENSINO	Os conteúdos decorrem da ciência objetiva, sem qualquer sinal de subjetividade;
MÉTODOS DE ENSINO	Seguem o modelo dos princípios científicos;
RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO	O papel do professor é administrar as condições de transmissão do conteúdo, cabendo ao aluno receber e fixar as informações.

### Pedagogias não-Diretivas Liberais

Vista por muitos estudiosos como concepção resultante da pedagogia renovada (LIBÂNEO, 2006; SAVIANI, 2007), as pedagogias não diretivas liberais tem como principal representante Carl Rogers (1902-1987), psicólogo e psicanalista que aplicou na educação técnicas e procedimentos próprios da terapia, como a empatia e a confiança, segundo os quais "o indivíduo é capaz de resolver por si só seus problemas bastando que tenha autocompreensão ou percepção do eu". O papel do professor não é dirigir, "mas criar condições para que o aluno seja capaz de se guiar por conta própria". Nessa perspectiva o trabalho em grupo é valorizado, por considerar o processo educativo "essencialmente relacional e não individual". O papel do professor nesses grupos, também conhecidos como T-group (dinâmica de grupos), é ser um "facilitador" do processo e oferecer recursos necessários, como livros, artigos e etc. (ARANHA, 2006, p. 247).

Mesmo sendo concebida como uma pedagogia espontaneísta por muitos estudiosos, "Rogers pondera que, apesar de tudo, há limites para a liberdade, limites estes impostos pelas exigências mesmas da vida", o que acaba influenciando no conteúdo a ser ensinado, como, por exemplo, "o fato de um médico precisar aprender química, um engenheiro, física etc.". Outras críticas são feitas as pedagogias não diretivas, especialmente por "igualarem inadequadamente professor e

aluno e por descuidarem da transmissão cultura acumulada". Sendo assim, essas "tendências são criticadas pelo excessivo pedocentrismo e por não evitar o individualismo" (ARANHA, 2006, p. 247).

#### Críticas à escola

Não só as tendências pedagógicas que vimos acima estiveram presente no cenário das discussões pedagógicas. A partir das décadas de 1960 - 1970, especialmente, é possível encontrar diferentes críticas à educação e ao seu papel social.

#### Teorias Anarquistas

Tendo como principais representantes Joseph Proudhon (1805-1865), Mikhail Bakunin (1812-1876) e Pierre Kropótkin (1842-1912), o movimento anarquista compartilha as mesmas críticas ao modelo capitalista e visam "à abolição da propriedade privada dos meios de produção", mas critica "a proposta marxista de implantar a ditadura do proletariado como processo de transição até o comunismo" (ARANHA, 2006, p. 248)1.

Qualquer instituição que possa dificultar a emancipação humana, como o Estado e a Igreja, é recusada pelos anarquistas, por acreditarem na capacidade natural do indivíduo em viver em paz com seus semelhantes mediante uma "ordem na anarquia", que se contrapõe à ordem artificial de instituições geradoras de hierarquia e dominação

Críticos da democracia parlamentar e representativa, as anarquistas defendem a democracia direta, na qual as assembleias seriam convocadas por necessidade e seus representantes teriam um tempo limitado em seus mandatos. São contras ao modelo da propriedade privada, que seria substituída pelas organizações de sujeitos livres em empresas dirigidas coletivamente, de modo a anular qualquer hierarquia e imposição da autoridade.

Segundo Silvio Gallo (1995, p. 218), no paradigma anarquista, "a educação pública não é e nem deve ser uma função do Estado, mas sempre uma responsabilidade da comunidade, da sociedade". É tarefa de cada grupo social organizar-se para constituir seu sistema de ensino, o que implica na definição de seus conteúdos, a carga horária, a metodologia, os processos de avaliação, etc.

<sup>1</sup> Aqui no Brasil, temos como representantes dessa vertente: José Oiticica (1882-1957), Mauricio Tragtenber (1929-1998), Silvio Gallo, Margareth Rago entre outros.

É no âmbito da educação moral que se situa a autogestão pedagógica na proposta educacional anarquista. Contrariamente à sociedade de exploração e dominação do capitalismo, busca-se organizar na escola um grupo baseado na solidariedade e na liberdade. Contra uma 'democracia' eletiva no capitalismo, procura-se estabelecer uma democracia diretiva, participativa, na qual a coletividade mesma é responsável por seu destino. (GALLO, 1995, p. 259)

#### Teorias Crítico-Reprodutivistas

Nessa perspectiva encontramos as teorias da escola como violência simbólica, as teorias da escola como aparelho ideológico do Estado e as teorias da escola dualista. Segundo explica Marsiglia (2011, p. 19), a violência simbólica "é exercida pelo poder de imposição das ideias transmitidas por meio da comunicação cultural, da doutrinação política e religiosa, das práticas esportivas, da educação escolar". O Estado atua como "aparelho repressivo (em que o indivíduo respeita as leis para não ser punido) e ideológico (instituições que garantem a dominação pela ideologia)" quando busca para "garantir a ordem vigente, tendo como um de seus instrumentos a escola". A crítica da teoria da escola dualista incorre sobre o fato de que a "escolarização atende de maneiras diferentes a burguesia e o proletariado, tendo, portanto, a escola, a função de reproduzir as divisões sociais entre trabalho intelectual e trabalho manual".

# **∞** CONEXÃO

Para saber mais sobre o modelo anarquista na educação, leia por inteiro o trabalho: GALLO, Silvio. Educação anarquista: um paradigma para hoje. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.

Você também pode saber mais sobre o assunto acessando o link <a href="http://www.cedap.">http://www.cedap.</a> assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0132.html>

#### A escola como violência simbólica

A ideia da função equalizadora da escola, segundo a qual a escola é um meio de tornar iguais as chances para indivíduos de classes sociais diferentes, foi objeto de crítica dos teóricos franceses nas décadas de 1960 e 1970, que afirmavam ser ingênua a ideia da "função equalizadora da escola", porque em vez de democratizar,

"a escola reproduz as diferenças sociais, perpetua o status quo e, por isso, é uma instituição altamente discriminadora e repressiva" (ARANHA, 2006, p. 252).

Pierre Booudieu e Jean-Claude Passeron são os principais representantes dessa vertente, que, sobretudo, defende o conceito de violência simbólica, "exercida pelo poder de imposição das ideias transmitidas por meio da comunicação cultural, da doutrinação política e religiosa, das práticas esportivas da educação escolar". Para os teóricos crítico-reprodutivistas, a escola constitui "um instrumento de violência simbólica porque reproduz os privilégios existentes na sociedade, beneficiando os já socialmente favorecidos". Isso significa dizer que tanto o sucesso escolar como o acesso às universidades, por exemplo, é uma condição favorável para a classe dominante apenas; não cabendo à escola "promover a democratização e possibilitar a ascensão social; ao contrário, ela reafirma os privilégios existentes", limitando-se a "confirmar e reforçar um habitus de classe" (ARANHA, 2006, p.252-253).



## CONCEITO

No esquema explicativo de Bourdieu, o conceito de *habitus* é entendido como sistemas de disposições socialmente constituídas que, "enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes" (BOURDIEU, 1974, p. 191). O habitus constitui a forma pela qual o indivíduo aprecia e age no grupo do qual faz parte, se fazendo presente nas ações e estratégias que este realiza para manter-se ou transformar-se (MARTINS, 1990). O habitus, embora possa ser visto como sistema engendrado no passado e orientado para uma ação no presente, é um sistema em constante reformulação (SETTON, 2002), o que, de certa forma, exige que diferentes estruturas sociais se adaptem segundo as circunstâncias da realidade (BOURDIEU, 1983).

O discurso de uma escola igual para todos acaba, enfim, conservando as desigualdades sociais:

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como

iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença, no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida. (BOURDIEU, 2002, p.53)

## A Escola como aparelho ideológico do Estado

Dentro do quadro dos teóricos crítico-reprodutivistas, encontramos as formulações de Loui Althusser (1918-1990), que busca compreender a função da escola no contexto da sociedade capitalista. Para isso, o filósofo francês elaborou o conceito de aparelho ideológico de Estado (AIE), pelo qual buscou demonstrar que a escola reproduz a ideologia dominante ao se propor como instituição de qualificação para a força de trabalho.

Na visão de Althusser, o Estado na sociedade capitalista é composto por dois tipos de aparelhos que viabilizam a imposição da ideologia da classe dominante: o aparelho repressivo de Estado, que compreende o governo, a administração, a polícia e exercito, cuja característica repressiva reside no modo violento de se impor; e o aparelho ideológico de Estado, que abrange uma pluralidade de instituições privadas cuja característica é a propagação da ideologia em instituições do âmbito escolar, religioso, jurídico-político, familiar, informação e cultura, por exemplo.

Entre os principais aparelhos ideológicos de Estado, na visão de Althusser, a escola desempenha um papel de destaque, uma vez que

a classe trabalhadora é marginalizada quando a escola não oferece chances iguais para todos, mas, ao contrário determina de antemão a reprodução da divisão das classes sociais. Além disso, pela abrangência de sua ação, inculca a ideologia dominante e impede a expressão dos anseios da classe dominada. (ARANHA, 2006, p.255)

#### A Escola dualista

Os franceses Roger Establet e Christian Baudelot também se aprofundaram na escola como instituição reprodutivista da sociedade em classes. Para os teóricos, a ideia de uma escola única não tem fundamento numa sociedade divida em classes. O que existe, na verdade, são duas escolas diferentes e antagônicas. Os teóricos classificam a escola em duas redes: a rede primária profissional (PP), que abrangem as séries finais dos estudos primários e colégios técnicos, e a rede secundária superior (SS), que prossegue no segundo ciclo até à universidade.

Desse modo, observa-se que a escola reafirma a divisão entre trabalho intelectual (rede SS) e trabalho manual (rede PP), já que nessa dicotomia repousa a possibilidade material de manutenção da estrutura capitalista. Como aparelho ideológico, a escola tem a função de contribuir para preparar a força de trabalho, mas, por ser o proletariado uma força ativa e 'perigosa', no sentido de ter interesses antagônicos aos da burguesia, é preciso contê-lo e dominá-lo. Daí a segunda função da escola: inculcar a ideologia burguesa. (ARANHA, 2006, p. 255)

É importante observar que Establet e Baudelot reconhecem que o proletariado possui ideologia própria, que se origina fora da escola, nas diversas organizações de operários. "Por isso cabe à escola não só inculcar a ideologia burguesa, mas também recalcar e disfarçar a nascente ideologia do proletariado" (ARANHA, p. 256).

#### Desescolarização da Sociedade- a proposta de Ivan Illich

Além das teorias crítico-reprodutivistas, tivemos o projeto de desescolarização da sociedade defendido pelo austríaco Ivan Illich (1926-2002), por acreditar que a "solução da crise não estaria em promover reformas de métodos ou currículos, nem simplesmente em denunciar o elitismo, mas em questionar o fato aceito universalmente que a escola é o único e melhor meio de educação. Melhor seria se ela fosse destruída" ARANHA, 2006, p. 242).



Ivan Illich

A tese defendida por Illich é que a transmissão do conhecimento e da cultura discorreu durante séculos com espontaneidade e fora da escola, sem necessidade dela. Em Sociedade sem escolas, publicado em 1970, Illich apresenta uma severa crítica à institucionalização da escola, defendendo, em contrapartida, o modelo de auto-aprendizagem. Segundo o autor, as crianças não aprendem só na escola; ao contrário, aprendem muito mais fora dela. O que ocorre, na verdade, é que a

escola promete o que não é capaz de cumprir. Na visão de Illich, desescolarizar "significa abolir o poder de uma pessoa de obrigar a outra a frequentar uma reunião. Também significa o direito de qualquer pessoa, de qualquer idade ou sexo, de convocar uma reunião" (ILLICH, 1973, p. 153).

Illich (1973) propõe quatro diferentes abordagens que, segundo ele, permitem estudante ter acesso a todo e qualquer recurso educacional que poderá ajudá-lo a definir e obter suas próprias metas. São elas:

1º. SERVIÇO DE CONSULTAS A OBJETOS EDUCACIONAIS	Criado para facilitar o acesso às coisas ou processos que concorrem para a aprendizagem formal. Algumas coisas podem ser totalmente reservadas para este fim, armazenadas em bibliotecas, agências de aluguéis, laboratórios e locais de exposição tais como museus e teatros; outras podem estar em uso diário nas fábricas, aeroportos ou fazendas, mas devem estar à disposição dos estudantes, seja durante o trabalho ou nas horas vagas.
2º. INTERCÂMBIO DE HABILIDADES	Permite às pessoas relacionarem suas aptidões, dar as con- dições mediante as quais estão dispostas a servir de modelo para outras que desejem aprender essas aptidões e o ende- reço em que podem ser encontradas.
3º. ENCONTRO DE COLEGAS	Formação de uma rede de comunicações que possibilite as pessoas descreverem a atividade de aprendizagem em que desejam engajar-se, na esperança de encontrar um parceiro para essa pesquisa.
4°. SERVIÇO DE CONSULTAS A EDUCADORES EM GERAL	Diretório de endereço e auto-descrição de profissionais e seus serviços.

# **ATIVIDADES**

Para reforçar seus estudos sobre este capítulo, propomos as seguintes atividades:

01. Identifique as principais diferenças entre a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada e a pedagogia tecnicista.

- 02. Como a educação pública é concebida no paradigma anarquista?
- 03. Em que medida a escola exerce uma violência simbólica, segundo os crítico-reprodutivistas?
- 04. Qual a tese central para a proposta de desescolarização da sociedade de Ivan Illich?



## **REFLEXÃO**

No campo da educacional, como vimos neste capítulo, encontramos diferentes discussões, críticas e tendências pedagógicas que, em comum, tem dirigido suas atenções em busca do melhor papel da escola na sociedade.



## **LEITURA**

Os textos que aqui indicamos retomam alguns dos temas que vimos neste capítulo: "Críticas ao tecnicismo" e "Avaliação da proposta de desescolarização", ambos integrantes do livro: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 2006.

# = /

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**/ Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 4a. ed, Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato (Org). Pierre Bourdieu: sociologia. Tradução de Paula Monteiro e Alícia Auzméndi. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

CUNHA, Marcus Vinicius da. **A educação dos educadores**: da Escola Nova à escola de hoje. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **A escola contra a família**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes et al. (Orgs.) 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.) O que é filosofia da educação? 2a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução Godofrendo Rangel e Anísio Teixeira. 3. edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 349.

GALLO, Silvio. **Educação anarquista**: um paradigma para hoje. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.

ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21 edição. São Paulo: Loyola, 2006.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da educação contemporânea. 11a. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea).

MARTINS, Carlos. **A pluralidade dos mundos e das condutas sociais**: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. Em Aberto, Brasília, v.9, n.46, p.59-72, abr/jun. 1990.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 40.ed. (comemorativa). Campinas: Autores Associados, 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.20, p.60-70, maio/jun/jul/ago 2002.

# Tendências Progressistas na Educação

# Tendências Progressistas na Educação

A partir de agora examinaremos duas tendências pedagógicas classificadas pelos estudiosos de progressistas, destacando, sobretudo, seus fundamentos político-filosóficos e suas consequências para a prática docente reflexiva. No primeiro momento analisaremos as bases da pedagogia do oprimido proposta por Paulo Freire; em seguida, estudaremos a pedagogia histórico-crítica dos conteúdos, cujos pressupostos encontramos em Marx e Gramsci, defendida no Brasil especialmente nos estudos de Dermeyal Saviani.



## **OBJETIVOS**

- Conhecer a pedagogia libertária Paulo Freire, refletindo sobre as obras Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia.
- Analisar as bases teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico Crítico-Social dos Conteúdos...

## Pedagogia Progressista

De um modo geral, as teorias progressistas partem do pressuposto de que o indivíduo encontra-se inserido num contexto de relações sociais no qual "a desigualdade é mantida", sendo necessária, portanto, a "tomada de consciência de opressão" para reorientar as práticas pedagógicas. A escola é vista como um "elemento não só de continuidade da tradição, mas também de ruptura, na medida em que pode problematizar a realidade e trabalhar as contradições sociais" (ARANHA, 2006, p. 269).



## **CONCEITO**

O termo "progressista", segundo Libâneo (2006) é empregado para designar as tendências que partem de uma análise crítica das realidades sociais e que sustentam as finalidades sociopolíticas da educação, constituindo num instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

O esforço da pedagogia progressista visa a tornar a escola o local de socialização do conhecimento elaborado, abrindo espaço para o acesso das camadas populares à educação e, portanto, ao estágio atual do saber, mesmo reconhecendo os limites desse empreendimento. No entanto, se em ultima analise o objetivo da educação é o desenvolvimento do ser humano integral, bem como a sua emancipação, a realidade efetiva é bem outra. A apropriação do saber tem sido sistematicamente negada aos segmentos mais pobres, o que se verifica pelos altos índices de exclusão, evasão, repetência e, ainda, pelo dualismo escolar, em que aos ricos é oferecida a formação intelectual com abertura para a formação superior, aos pobres a escola profissionalizante, sem a teoria que possibilite a compreensão da prática. (ARANHA, 2006, p. 269)

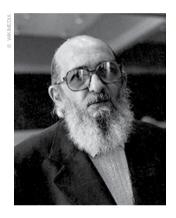
As pedagogias progressistas que estudaremos neste capítulo são chamadas de libertadora, mais conhecida como pedagogia do oprimido de Paulo Freire e a crítico-social dos conteúdos. Essas tendências, em comum, fazem "uma análise crítica da sociedade e, consequentemente, da educação, sendo que o posicionamento delas é de que a educação, como fenômeno social, é determinada pelas classes sociais opostas, com interesses, valores e comportamentos diversos" (MARSIGLIA, 2011b, p 20).

Em relação às teorias do primeiro grupo, Saviani (2007, p.412) afirma que estão centradas "no saber do povo e na autonomia de suas organizações", objetivando "uma educação autônoma e até certo ponto, à margem da estrutura escolar". Nas teorias do segundo grupo, por sua vez, "a centralidade está na educação escolar, com valorização do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado" (SAVIANI, 2007, p. 413).

Outra marcante característica da educação progressista é a busca pela superação da "dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual". De um modo geral, as bases teóricas da pedagogia progressistas encontram-se "na literatura marxista", mais especificamente, no "instrumento da lógica dialética, bem como os elementos conceituais que possibilitam a critica ao liberalismo, na tentativa de superar a sociedade dividida em classes e as consequentes dificuldades para a democratização da educação" (ARANHA, 2006, p. 271).

# Tendência Progressista Libertadora: A Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire

Uma das tendências progressistas na educação ficou conhecida como pedagogia libertadora de Paulo Freire ou Pedagogia do oprimido. Autor de diversas obras como Educação como prática da liberdade (1965), Pedagogia do oprimido, Pedagogia da esperança e etc., Freire "apresenta a grande virada na concepção de educação ao fazer do 'oprimido' um surpreendente ator politico detentor de um revolucionário método pedagógico" (SEMERARO, 2007, p. 96). Sua formação intelectual inicialmente foi marcada pela formação cristã neotomismo, depois passando para a fenomenologia, o existencialismo e o neomarxismo, quando então passou a seguir a "orientação dialética e a percepção clara de que os bens culturais, como a educação, eram negados à classe oprimida" (ARANHA, 2006, p. 273). Entre as suas experiências educacionais destaca-se sua atuação em 1962, no Rio Grande do Norte, quando alfabetizou diversos trabalhadores do campo em 45 dias.



Paulo Freire

Em seus estudos, Freire distingue dois tipos de pedagogia:

# A PEDAGOGIA DOS DOMINANTES A PEDAGOGIA DOS DOMINANTES A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO OPRIMIDO A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO OPRIM

Freire concebe o oprimido como aquele que "consubstancia-se como sujeito na luta pela liberdade", não como uma "essência fixada em determinada classe ou grupo social", mas que se firma "como emergência na história a partir de condições de possibilidade que existem no oprimido" (STRECK, 2009, p. 544).

este sujeito do ato de libertação é portador de virtudes como autonomia, dialogicidade, humildade, esperança e fé no ser humano. O sujeito forma-se à medida que o 'ser para o outro' surge como um 'ser para si'. Essa libertação implica também sempre o processo de transformação da estrutura que oprime (...) O novo na pedagogia de Freire está exatamente em conceber a pedagogia a partir do outro e junto com o outro, que está à margem, e que desde este outro lugar tem a possibilidade de ousar pensar um mundo distinto daquele que existe". (STRECK, 2009, p. 544)

Uma das principais características da pedagogia libertadora de Paulo Freire é a relação dialógica entre professor e educandos, o que favorece, sobretudo, na efetivação do conhecimento crítico e reflexivo, baseado no diálogo, e não na imposição do conhecimento. Com a pedagogia do oprimido instaura-se "um novo olhar para as práticas pedagógicas presentes nos processos sociais e para os próprios processos sociais como mediações pedagógicas na construção de novos saberes e novas práticas" (STRECK, 2009, p. 541).

ao mesmo tempo que elaboravam os críticas radicais e contundentes ao capitalismo, as teorias da libertação apontavam para um novo ponto de partida. Indicavam no próprio 'oprimido' o sujeito para superar a opressão. Mostravam que as transformações e a revolução dependiam substancialmente de sua capacidade de tornar-se protagonista de sua própria história. (SEMERARO, 2007, p. 97)

Nessa perspectiva, o método alfabetizador defendido por Freire parte de palavras geradoras, organizadas a partir dos círculos de culturas, e indicadoras de uma situação problemática. De acordo com Freire (1975, p.110), estes temas são chamados de geradores "porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas". O objetivo principal é que o educando se perceba como "sujeito da história" no momento em que toma a "palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra" (ARANHA, 2006, p. 275).

Um mínimo de palavras, com a máxima polivalência fonêmica, é o ponto de partida para a conquista do universo vocabular. Essas palavras, oriundas do próprio universo vocabular do alfabetizando, uma vez transfiguradas pela crítica, a ele retornam em ação transformadora do mundo.

Assim, ao objetivar uma palavra geradora – íntegra, primeiro, é depois decomposta em seus elementos silábicos – o alfabetizando já está motivado para não só buscar o mecanismo de sua recomposição e da composição de novas palavras, mas também para escrever seu pensamento. (FIORI in FREIRE, 1982, ps. 05-06)

No tocante à formação do professor, Freire considera necessária profissionalização da docência contra a desvalorização dessa profissão. Na sua concepção, "a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá", uma vez que nenhuma sociedade pode-se afirmar "sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com uma pré-escola" (FREIRE, 1993, p.53).

Sobre a relação entre professor e aluno, afirma que

É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1997, p.25)



#### CONEXÃO

Para conhecer mais os estudos de Paulo Freire, bem como outras obras de seus estudiosos, acesse <a href="http://acervo.paulofreire.org/xmlui">http://acervo.paulofreire.org/xmlui</a>

#### Pedagogia Histórico-Crítica dos Conteúdos

A pedagogia histórico-crítica dos conteúdos, anteriormente chamada de pedagogia dialética, tem por base os conceitos de Karl Marx, Gramsci e outros críticos, como veremos no decorrer deste capítulo. Nessa tendência, a escola é concebida como mediação entre o individual e o social, capaz de exercer a articulação entre a

transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto, isto é, inserido num contexto de relações sociais (LIBÂNEO, 2006).

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a educação escolar tem o papel de garantir a aprendizagem dos conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica. Entre outras características, destacam-se (SAVIANI, 2008):

- diálogo entre professores e alunos;
- o respeito ao desenvolvimento psicológico dos educandos;
- superação da visão de senso comum,
- a experiência inicial do educando é incorporada ao universo cultural acumulado historicamente pela humanidade.

A Escola é concebida como instrumento fundamental para a formação do pensamento crítico, segundo explica Saviani (2003, p.77):

A produção do saber é social, se dá no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber.

Os principais alicerces teóricos da pedagogia histórico-crítica encontram-se em Marx e Gramsci, sobretudo em suas investigações sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma social capitalista. Como vimos anteriormente, na concepção de Marx, a economia é o principal fator que afeta as normas e as relações de uma sociedade. Isso significa dizer que as ideias de um povo derivam das condições históricas reais em que são estabelecias as relações de produção, que decorrem, por sua vez, da divisão social do trabalho. "Assim, toda atividade intelectual (mito, religião, moral, filosofia, literatura, ciência etc.) e todas as normas (morais, jurídicas etc.) passam a ser compreendidas como derivadas das condições materiais de produção da existência" (ARANHA, 2006, p.80-81).

Para Marx, o mundo material é anterior ao espírito, e este deriva daquele. Portanto, para estudar o ser humano e a sociedade é preciso partir da análise do que os indivíduos fazem, do modo pelo qual produzem os bens materiais necessários à vida. Só então será possível compreender como eles pensam e como são. (ARANHA, 2006, 153).

Do ponto de vista do materialismo dialético marxista, a educação encontra-se na dependência das forças econômicas vigentes na sociedade; o que resulta em ilusório "pensar que podemos mudar as estruturas sociais por meio da educação". Para Marx, as novas estruturas sociais só podem surgir "após a revolução social e política, ou seja, com a implantação de uma sociedade na qual não houvesse divisão de classes".

Então qual deve ser a função da escola? Na visão marxista, se por um lado é necessário alterar as condições sociais para criarmos um novo sistema de ensino, por outro, precisamos concretizar uma educação que possa, de fato, proporcionar mudanças significativas nas condições sociais vigentes. Cabe então, à educação, o dever de "acompanhar o processo revolucionário, preparando, por meio da conscientização, aqueles que querem destruir a velha sociedade e instaurar a nova. Com isso, o marxismo confere às discussões sobre a educação um caráter político e social até então inexistente" (ARANHA, 2006, p. 197).

Nessa perspectiva, o Estado é compreendido como um dos elementos superestrutura que, como tal, representa os interesses da classe dominante. Dessa maneira, para Marx, o Estado não é garantia do bem comum nem um valor "acima dos interesses das classes", como se costuma dizer. "Ao contrário, na sociedade dividida os interesses não são comuns, mas divergentes, e o Estado é justamente o instrumento de repressão que assegura s dominação de uma classe sobre outra" (ARANHA, 2006, p. 254).

Marx era contra a qualquer tipo de alienação. Por alienação devemos entender o "separar-se (de si mesmo, do produto do seu trabalho)" e "tornar-se estranho", vivendo "passivamente, como objeto". A alienação surge "quando o objeto que



Gramsci

o trabalhador produz passa a ser fonte de lucro para outra pessoa, deixando de ser um meio de subsistência direta e uma forma de enriquecimento da personalidade para ele" (GADOTTI, 1989, p. 41).

As reflexões de Antonio Gramsci também fundamentam a pedagogia crítico-social. O pensador italiano reconhecia que a classe trabalhadora, devido às condições sociais desiguais, não dispunha de condições para elaborar uma visão de mundo que fosse contrária à ideologia dominante. Mas isso não significa que a classe trabalhadora não possua um "sistema de opiniões". O que ocorre, segundo

Garmsci, é que "essas pessoas com as atividades do cotidiano possuem modos de

pensar e agir que se manifestam de maneira fragmentada, confusa e, às vezes, até contraditória", isto é, permanecendo no nível do senso comum.



#### **CONCEITO**

Gramsci faz a distinção entre dois tipos de intelectuais. São eles:

#### INTELECTUAIS TRADICIONAIS (O LITERATO, O FILÓSOFO, O ARTISTA)

que, sem razões, se consideram uma classe distinta da sociedade;

#### INTELECTUAIS ORGÂNICOS

não descrevem a vida social simplesmente por regras científicas, mas exprimem as experiências e sentimentos que as massas por si mesmas não conseguem exprimir.

Em seus estudos, Gramsci reconhece a necessidade que o povo tem em formar seus "próprios intelectuais, a fim de elaborar a consciência de classe". A tese proposta por ele é a de que "a classe trabalhadora necessita de intelectuais orgânicos, ou seja, aqueles que, oriundos do próprio povo, sejam capazes de elaborar de forma erudita o saber difuso do indivíduo comum" (ARANHA, 2006, p. 62). Por intelectuais, Gramsci (2002, p. 93) entendia não "só aquelas camadas comumente compreendidas nesta denominação [os letrados ou elites políticas], mas, em geral, todo o estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo".



#### **LEITURA**

Para conhecermos um pouco mais da filosofia de gramsciana, vejamos um trecho extraído do livro *Filosofia da Educação* de Maria Lúcia Arruda Aranha, no qual a autora destaca os seguintes aspectos:

Uma contribuição original de Gramsci foi o conceito de hegemonia. Etimologicamente, essa palavra significa 'dirigir', 'guiar', 'conduzir'. Uma classe é hegemônica não só quando exerce a dominação por meio do poder coercitivo, mas também quando o faz pelo consenso, pela persuasão, por isso os intelectuais são importantes na elaboração de um sistema convincente de ideias, por meio das quais se conquista a adesão até da classe dominada. De

fato, a escola burguesa, classista, além de preparar seus intelectuais, infiltra-se nas classes populares, a fim de cooptar os melhores elementos, que, ao serem assimilados, aderem aos valores burgueses. A classe dominada, por sua vez, impedida de organizar sua própria visão de mundo, permanece desestruturada e passiva, incapaz de tornar eficazes as eventuais rebeliões.

Para confrontar-se com a ideologia burguesa dominante, os segmentos populares deveriam permanecer organicamente ligados à sua classe, para elaborar, coerente e criticamente, a experiência proletária. Só assim a classe dominada teria intelectuais orgânicos capazes de compreender as contradições que permeiam a sociedade dividida em classes. A partir dos grupos de pressão formados na sociedade civil, como o partido da classe trabalhadora e os sindicatos, por exemplo, seria desenvolvida uma contra-ideologia, pela tomada de consciência da classe oprimida.

Gramsci defendia a escola unitária, que oferece a mesma educação para todas as crianças, integrando trabalho manual e intelectual, mas, diferentemente dos teóricos soviéticos, critica a ênfase posta no trabalho, porque a escola não é uma fábrica, mas o local da formação do intelectual orgânico. O principal objetivo é que o aluno assimile criticamente a herança da cultura histórica e científica da humanidade.

Fonte: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 2006 (p. 264-265).

Na concepção de Gramsci, a educação encontra-se diretamente relacionada com as condições da economia; sendo assim, "nenhuma reforma intelectual e moral pode estar desligada da reforma econômica. É por isso que a educação não faz a revolução social" (ARANHA, 2006, p. 88). Para Gramsci, a escola é um "espaço estratégico de formação dos intelectuais profissionais da cultura urbano-industrial, caracterizada pela sua natureza científico-tecnológica e pela crescente socialização da participação política" (NEVES, 2011, p. 116).

Como vimos, Gramsci aponta para a necessidade de se criar uma cultura própria dos trabalhadores. Para tanto, é fundamental uma educação que permita o surgimento de intelectuais que partilhem as mesmas aspeiraçãoes das massas trabalhadoras. Preocupado em romper com os modelos de escolas vigentes em sua época, Gramsci propõe uma escola unitária, capaz de oferecer "a mesma educação para todas as crianças, integrando trabalho manual e intelectual", na qual o principal objetivo "é que o aluno assimile criticamente a herança da cultura histórica e científica da humanidade" (ARANHA, 2006, p. 265).

Na visão de Gramsci, além de conquistar a liberdade, seria necessário conquistar a hegemonia, o que só seria possível derrubando o Estado autoritário e pela conquista de espaços

na complexa rede da sociedade civil e se organizar como sociedade política. Era urgente ganhar o consenso ativo da população no imenso campo da cultura, na elaboração da ideologia, nas organizações sociais, na formação de partidos, na orientação da produção, na condução da economia e da administração pública. Percebia-se, de fato, que as classes dominantes eram hegemônicas porque além do domínio na esfera econômica possuíam o controle de setores estratégicos como a mídia e a produção do conhecimento. Era o que as análises de Gramsci mostravam quando alertava que, nos países 'ocidentais', 'o Estado era apenas uma trincheira avançada por trás da qual existia uma sólida cadeia de fortalezas e casamatas' constituída pelo complexo sistema de organizações da sociedade civil. (SEMERARO, 2007, p. 100)

Gramsci mostrou que a revolução não ocorria apenas com a tomada do aparelho estatal e o ataque frontal às classes dominantes. O que exigia, no entanto, "entrar no mesmo terreno da burguesia para conhecer por dentro os complexos mecanismos institucionais que fazem funcionar um país, para ter acesso ao sistema financeiro, à mídia, ao conhecimento científico e à tecnologia mais avançada". Com isso, Gramsci queria demonstrar que era necessário "desenvolver a formação para uma política especializada", criando organizações capazes de "aglutinar forças e preparar enfrentamentos sofisticados com os grupos dominantes afirmados há séculos no poder", isto é, passando "do âmbito da 'comunidade' para o de 'partido'", saindo "da visão periférica para alcançar a visão de totalidade, superar a vida de sobrevivência para pensar na produção de massa" (SEMERARO, 2007, p. 100).

No Brasil, um dos principais estudiosos da pedagogia histórico-crítica é Dermeval Saviani, ao lado de inúmeros colaboradores. A análise proposta por Saviani começa na categoria do trabalho, isto é, na maneira que o homem produz a sua existência e transforma a natureza em cultura (SAVIANI, 2003). O objetivo da pedagogia histórico-crítica é "tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social" mediante a "transformação das consciências". Não se trata, pois, de uma proposta idealista de mudança, mas de um "projeto histórico-crítico" que se funda "em pressupostos materialistas e dialéticos" (ARANHA, 2006, p. 276).



Dermeval Saviani

Essa concepção pedagógica começa a ser organizada teoricamente no final da década de 1970 e expressa por Saviani na obra Escola e Democracia, na qual o autor aborda as principais tendências pedagógicas e propõe uma visão educacional que objetiva superar os elementos das escolas tradicional e nova. Nessa obra, Saviani define a tendência histórico-crítica como uma pedagogia articulada com os interesses populares que valoriza, sobretudo, a escola com "métodos de ensino eficazes":

Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2008, p. 55-56).

À escola cabe o papel de promover a socialização do saber que "permitam alcançar o saber elaborado". Desse modo, sua atividade central é fazer a mediação entre o aluno e a realidade, ocupando-se com "a aquisição de conteúdos, a formação de habilidades, hábitos e convicções". Nessa perspectiva, o "fazer que tem como resultado um produto material, no entanto, não se separa do trabalho 'não-material', que consiste na produção de ideias, conceitos, valores, ou seja, na produção do saber" (ARANHA, 2006, p. 276).

Para Saviani (2003, p. 9), a tarefa da pedagogia histórico-crítica no tocante à educação escolar implica:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempos escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

Em *Escola e Democracia* Saviani (2008) propõe cinco momentos, interdependentes, da prática pedagógica segundo a tendência histórico-crítica:

PASSO 1 - PONTO DE Partida da Prática Educativa	Cabe ao professor, neste primeiro momento, "conhecer a realidade social dos educandos e nela reconhecer o que deve servir como ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem". No entanto, conhecer a realidade social do educando e toma-la como ponto de partida não significa "oferecer ao aluno tão somente aquilo que já está em seu cotidiano" (MARSIGLIA, 2011ª, p.105)	
PASSO 2 - IDENTIFICAÇÃO DOS PRINCIPAIS PROBLEMAS COLOCADOS PELA PRÁTICA SOCIAL (PROBLEMATIZAÇÃO)	"o professor deve apresentar aos seus alunos as razões pelas quais este ou aquele conteúdo estão inseridos no planejamento. A problematização, portanto, deve conduzir o aluno do conhecimento advindo das relações do cotidiano (conhecimento sincrético, fragmentado, parcial sobre o fenômeno) para o conhecimento científico, que deve ser oferecido na escola, reestruturando qualitativamente o domínio sobre as questões da prática social" (MARSIGLIA, 2011ª, p.106).	
PASSO 3 - APROPRIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS NECESSÁRIOS AO EQUACIONAMENTO DOS PROBLEMAS DA PRÁTICA SOCIAL (INSTRUMENTALIZAÇÃO)	"Nesta etapa, os alunos devem apropriar-se dos instrumentos culturais produzidos pela humanidade; instrumentos esses que garantem aos indivíduos participarem da sociedade de forma qualitativamente superior" (MARSIGLIA, 2011ª, p.106).	
PASSO 4 - CATARSE	"a etapa culminante do processo educativo, quando o aluno não tem mais uma visão parcial e fragmentada do fenômeno, mas sim compreende o todo, o sentido de sua complexidade e do contexto do fato. Há uma transformação e a aprendizagem efetiva acontece" (MARSIGLIA, 2011ª, p. 107).	
PASSO 5 - PONTO DE CHEGADA DA PRÁTICA EDUCATIVA (PRÁTICA SOCIAL MODIFICADA)	quando o aluno problematiza a prática social e evolui da síncrese para síntese, está no caminho da compreensão do fenômeno em sua totalidade" (MARSI-GLIA, 2011ª, p.108).	



Fique atento às criticas e às propostas da pedagogia histórico-crítica;:

CRÍTICAS	PROPOSTAS	
Educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas.	Educação que amplie os horizontes culturais desses alunos.	
Educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos.	Educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo.	
Educação apoiada em concepções do co- nhecimento humano como algo particula- rizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilida- de de um conhecimento objetivo e elimi- nam de seu vocabulário a palavra verdade.	Educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual se encontra atualmente o gênero humano.	

Fonte: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental. Campinas: Autores Associados, 2011b. (Coleção Educação contemporânea). p. 31

# A Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia Histórico-Crítica dos Conteúdos

Para finalizar o presente capítulo, apresentaremos abaixo uma síntese das principais características das duas tendências pedagógicas que ora estudamos, de acordo com a sequencia que foram apresentados neste capítulo (LIBÂNEO, 2006):

PEDAGOGIA LIBERTADORA		
PAPEL DA ESCOLA	Questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação - daí ser uma educação crítica.	
CONTEÚDOS DE Ensino	Denominados "temas geradores", são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos.	
MÉTODOS DE Ensino	Forma de trabalho educativo é o "grupo de discussão", a quem cabe autogerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades.	
RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO	Relação horizontal; educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento.	

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA		
PAPEL DA ESCOLA	Difundir os conteúdos concretos e indissociáveis das realidades sociais.	
CONTEÚDOS DE Ensino	Conteúdos culturais universais que se constituíram em do- mínios de conhecimento relativamente autônomos, incor- porados pela humanidade, mas permanentemente reavalia- dos face às realidades sociais.	
MÉTODOS DE Ensino	Deve-se adotar métodos que favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, de modo que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social).	
RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO	Parte-se do pressuposto de que o conhecimento resulta de trocas que se estabelecem na interação entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito, sendo o professor o mediador; relação consiste no provimento das condições em que professores e alunos possam colaborar para fazer progredir essas trocas.	

## **ATIVIDADES**

01. Tendo por base a leitura do capítulo 4 e do texto de Dermeval Saviani que apresentamos a seguir, descreva as principais características e críticas da pedagogia histórico-crítica dos conteúdos.

#### O papel da escola hoje

O que eu tenho constatado e também tem sido um dos vetores das lutas que travamos desde a segunda metade da década de 1970, é uma certa tendência a deslocar aquilo que me parece ser o papel principal da escola. Entendo que ela tem a ver com o saber sistematizado, com a cultura letrada, com o saber científico. Não com o senso comum, o saber espontâneo, o saber da experiência, ou aquilo que é chamado de cultura popular. Por que? Porque o que se pode constatar é que, para desenvolver a cultura popular, não se precisa da escola. Agora, na medida em que se desenvolveu uma tendência que desvalorizava ou secundarizava a cultura erudita e valorizava a cultura popular e, por conta disso, passou-se a taxar a escola como alienante, como instrumento de dominação por estar ligada à norma culta, comecei a me perguntar: em que grau isso é realmente transformador? Em que grau isso não vai fazer o jogo da dominação existente? Cheguei inclusive a fazer frases provocativas como "sem dominar aquilo que os dominantes dominam, os dominados não chegam a se libertar da dominação". A escola seria uma forma de o homem do povo ter acesso ao saber elaborado, sem o que esse tipo de saber fica privilégio das elites.

SAVIANI, Dermeval. Sobre o papel da escola. In: SAVIANI, Dermeval. Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 167. (Coleção memória da educação)

## REFLEXÃO

Vimos nesse capítulo as teses centrais das duas grandes tendências pedagógicas progressistas. Como pensar, então, no papel da escola na luta contra as relações de poder típicas do capitalismo?

## ■ LEITURA

Para aprofundar seus estudos sobre a pedagogia de Paulo Freire, indicamos a seguinte obra:

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1.ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

Para conhecer mais sobre as discussões da pedagogia histórico-crítica, indicamos a leitura do livro:

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 40.ed. (comemorativa). Campinas: Autores Associados, 2008.

E para retomar a discussão sobre as principais tendências pedagógicas no Brasil, indicamos a leitura do seguinte artigo:

GHIRALDELLI JR, Paulo. **A evolução das ideias pedagógicas no Brasil** Republicano. Cad. Pesq., n.60, p.28-37, fe.1987

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Agua, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. Marx: transformar o mundo. São Paulo: FTD, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1.ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **A evolução das ideias pedagógicas no Brasil Republicano**. Cad. Pesq., n.60, p.28-37, fe.1987

GRAMSCI, Antonio. **O risorgimento. Notas sobre a história da Itália**. Cadernos do cárcere. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21 edição. São Paulo: Loyola, 2006.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). Pedagogia histórico-crítica: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011a. (Coleção memória da educação)

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental. Campinas: Autores Associados, 2011b. (Coleção Educação contemporânea).

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Os intelectuais e a organização da cultura no Brasil de hoje**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011a. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia**: o espaço da educação na universidade. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 40.ed. (comemorativa). Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Sobre o papel da escola. In: SAVIANI, Dermeval. Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 167. (Coleção memória da educação)

SEMERARO. Giovanni. **Da Libertação à hegemonia**: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 29, p.95-104, nov. 2007.

STRECK, Danilo Romeu. **Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão**: um breve balanço crítico. Educ. Soc., Campinas, vol.30, n.107, p.539-560, maio/ago. 2009.

A crise do Capitalismo no Século XX e a Educação Brasileira nas **Ùltimas** Décadas

### A crise do Capitalismo no Século XX e a Educação Brasileira nas Últimas Décadas

Neste capítulo, discutiremos a crise do sistema capitalista do século XX e suas repercussões no campo educacional, especialmente na educação brasileira. Veremos como a lógica do capital fomentou até mesmo as propostas de ensino tecnicistas durante a ditadura militar e as tendências pedagógicas classificadas de neoliberais que se baseiam no lema do aprender a aprender e na pedagogia das competências.



#### **OBJETIVOS**

- Discutir as crises do capitalismo no século XX.
- Analisar as consequências do modo de produção capitalista na educação brasileira
- Entender as propostas distintas de educação para o Brasil a partir da década de oitenta.

#### A Crise do Sistema Capitalista

O sistema capitalista de produção passou por profundas crises no século XX, tais como: Primeira Guerra Mundial (1914-1917); os movimentos nacionalistas de extrema direita (nazismo e fascismo); quebra da bolsa de valores de Nova Iorque (1929); Segunda Guerra Mundial; Guerra Fria; pequenos e médios conflitos (Vietnã, Iraque, Afeganistão e etc.), entre outras.

Como bem observa Mészáros (2002, p. 108), a crise pela qual vem passando o modelo do capitalismo consiste numa crise estrutural. Dessa crise, cuja demarcação histórica remonta, sobretudo, à década de 70 do século XX, surgem "mudanças significativas na base técnica da produção, nos processos produtivos, nas condições e relações de trabalho, nas formas de controle, organização e gestão da força de trabalho etc." (ARANHA; DIAS, 2005, p.43).

É óbvio que, a depender das particularidades de cada país e da sua inserção na divisão internacional do trabalho, os impactos e as estratégias de reestruturação assumem características próprias, não obstante o seu caráter mais geral. O fato imediatamente

dado era que o mundo estava mudando, o que, para muitos analistas, significava o fim do projeto da Modernidade, para outros, outra fase do seu desenvolvimento e, para outros mais, o fim da História. Em relação ao mundo do trabalho, a introdução de inovações tecnológicas e organizacionais passa a exigir um novo perfil de trabalhador, demandando para a sua formação/qualificação novos requisitos, cabendo, portanto, à educação dar respostas que atendam adequadamente ao que a "nova sociedade" dela exige e espera. (ARANHA; DIAS, 2005, p.39-40)



Como já temos discutido nos capítulos anteriores, existe no sistema capitalista um duplo sentido em relação ao trabalho: o trabalho concreto, voltado para a criação de valores de uso (práxis positiva), que afirma a humanidade do ser social; e o trabalho abstrato, voltado para a criação de valores de troca, cuja práxis nega o homem, "alienando-o e condenando-o a viver em função apenas do reino da necessidade, enfim, trabalho como processo de valorização capitalista" (ARANHA; DIAS, 2005, p. 46).

Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo Trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores de uso. (MARX, 1971, p. 54)

No sistema capitalista, segundo explica Duarte (2004, p.60), o trabalho torna-se "algo externo e estranho à personalidade do indivíduo", quando na verdade deveria centrar-se "em termos do processo de objetivação da personalidade do indivíduo". Ocorre que, sem a possibilidade dessa objetivação, "a personalidade fica restrita, limitada em seu desenvolvimento"; e o indivíduo não consegue

encontrar na atividade de trabalho "algo que o impulsione a se apropriar de conhecimentos, habilidades e valores que o enriqueçam como ser humano" (DUARTE, 2004, p.60).

Assim, na origem de todas as contradições do sistema capitalista, encontramos o "antagonismo inconciliável entre capital e trabalho, assumindo sempre e necessariamente a forma de subordinação estrutural e hierárquica do trabalho capital" (MESZAROS, 2003, p.19). Vemos assim, um cenário de crise profunda do capitalismo que acaba, por sua vez, impossibilitando "a acumulação do capital sem o aprofundamento da exploração" (SANTOS, 2013, p.8); o que contraria, por sua vez, toda ideia de liberdade do homem:

Uma das maneiras como pode ser entendido o conceito de liberdade em Marx é justamente a de que o gênero humano constrói sua liberdade à medida que os processos sociais sejam fruto de decisões coletivas e conscientes, diferenciando- se dos processos naturais espontâneos e superando os processos sociais alienados nos quais aquilo que é social, e portanto criado pelos próprios seres humanos, domina estes como se fossem forças naturais incontroláveis. (DUARTE, 2004, p.48)

Na lógica do capital, como bem observa Mészáros (2003, p.31), o Estado aparece como forte aliado, de modo que o sistema capitalista "não sobreviveria uma única semana sem o forte apoio que recebe do Estado"; e a "crise estrutural do capital é inseparável da insuficiência crônica dessa ajuda externa, sob condições em que os direitos e as falhas desse sistema antagonístico de reprodução social exigem uma oferta ilimitada dela".

De acordo com Mészáros (2003, p.16), as contradições que o sistema capitalista vem vivenciando só tendem agravar e trazer um perigo ainda maior para a humanidade, uma situação extrema de luta pela sobrevivência: uma barbárie. "Ou o socialismo se afirma universalmente e de forma a incorporar todas as áreas, inclusive as áreas capitalistas mais desenvolvidas do mundo, ou estará condenado ao fracasso". As contradições do sistema capitalista, de acordo com Mészáros (2003, p.19), só conseguem ser administradas, no entanto, não superadas. Na raiz de todas as suas contradições "encontramos o antagonismo inconciliável entre capital e trabalho, assumindo sempre e necessariamente a forma de subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital, não importando o grau de elaboração e mistificação das tentativas de camuflá-las".

A apresentação das políticas do sistema capitalista contemporânea como "globalizantes" consiste num discurso incompatível com suas próprias projeções, pois que para existir universalidade no mundo social, como o sistema vigente se declara, é necessário que exista uma igualdade substantiva que ora nesse modelo social inexiste.

O pluralismo no mundo do capital que se prega nada significa senão uma forma de pluralidade que não admite considerações nenhuma de igualdade. Pelo contrário, esse pluralismo sempre se caracterizou por uma ordem que sempre o mais forte é favorecido pela continuação da existência de mais fracos (MÉSZÁROS, 2003, p.46).

É absolutamente inconcebível superar qualquer uma dessas contradições, muito menos esta rede inextrincavelmente combinada, sem instituir uma alternativa radical ao modo de controle do metabolismo social do capital. Uma alternativa baseada na igualdade substantiva, cuja ausência total é o denominador comum e o núcleo vicioso de todas as relações sociais sob o sistema existente. (MÉSZÁROS, 2003, p. 20-21)

Na tentativa de controlar os antagonismos gerados pelo próprio sistema capitalista, este, toma-se em mãos, um discurso no qual se prega universalidade, globalização (inclusive no que se remete às discussões acerca da educação) que é saudado pelos defensores do sistema vigente como a solução dos problemas existentes. Assim, esse discurso é inserido na sociedade de uma determinada maneira que os antagonismos do sistema capitalista são camuflados, e o pensar sobre uma sociedade regida pelo socialismo é absorvido como uma solução extremista, fora de cogitação.

Em busca da preservação do sistema atual, seus beneficiários 1 se utilizam de meios variados, incluindo os mais extremos, autoritários e violentos para implantar o que denominam de "democracias multipartidárias" (MÉSZÁROS, 2003, p. 53). O capital, por meio de uma abordagem globalizante, universal, e por que não dizer multipartidária, pode se deslocar a vontade de um lugar para outro continuando a impor à classe operária dos países capitalistas as condições de exploração (CHESNAIS, 1997, p.15).

O que está absolutamente claro à luz da nossa experiência histórica é que somente um movimento de massa genuinamente socialista será capaz de conter e derrotar as forças que hoje empurram a humanidade para o abismo da autodestruição. (MÉSZÁ-ROS, 2003, p. 87-88)

<sup>1</sup> Como aborda Saviani (1997, p.238), uma vez que os interesses dominantes procuram conservar a estrutura de que se beneficiam, busca-se evitar que as contradições da estrutura vigente venham à tona, a crise do sistema capitalista é interpretada como um simples acidente de percurso que pode ser corrigido, por meios como uma educação para a cidadania.

De acordo com Mészáros (2003, p.98), os problemas por ora enfrentados pela sociedade como o desemprego, conflitos políticos, econômicos, militares etc,. exigem uma ação combinada ou certamente resultarão numa situação de barbárie. "Os que esperam da unificação do 'capital globalizante' e de seu 'governo global' uma mudança radical da sociedade (...) deverão mais uma vez se desapontar. O capital não vai ajudar nem fazer tamanho favor à classe trabalhadora pela simples razão de que é incapaz de fazê-lo".

Nessa perspectiva, os aspectos antagônicos vivenciados atualmente somente poderiam ser enfrentados por uma classe trabalhadora unida e dotada de consciência de classe. Somente uma alternativa radical ao modo estabelecido – o socialismo – oferece a humanidade uma saída da crise estrutural que nos encontramos. Os que falam a respeito de uma 3º via como solução ao nosso dilema, e que afirmam não haver espaço para a revitalização de um movimento radical em massa, de acordo com Mészáros (2003, p.108), ou querem nos enganar dando o nome de 3º via a aceitação submissa da ordem dominante, ou não entendem a gravidade da situação, "acreditando num sonhado resultado positivo que vem sendo prometido por quase um século, mas que não dá sinais de se realizar. A verdade desagradável hoje é que se não houver futuro para um movimento radical de massa, como querem eles, também não haverá futuro para própria humanidade".

No que se refere à educação, dentro desse contexto apresentado de busca a uma sociedade socialista ou de preservação do sistema capitalista com seus antagonismos conduzindo a barbárie, a educação, tanto pode continuar a ser um meio de se preservar o modelo vigente, como pode ser um meio de viabilizar o socialismo.

De acordo com Mészáros, a classe trabalhadora, se unida e consciente, viabilizará a transformação revolucionária da sociedade. Nesse contexto, a educação dever ser concebida com um instrumento de luta que realmente viabilize a tomada de consciência filosófica (uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada, assim como defende Saviani 1980 p.10), e não ao senso comum, concepção dominante que atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo, ao mesmo tempo, a expressão elaborada dos interesses populares.

A abertura de perspectivas para a efetivação dessa possibilidade depende da nossa capacidade de forjar uma vontade política capaz de transpor os limites que marcam a conjuntura presente. Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela

nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira. (SAVIANI, 1997, p. 238)

Sendo assim, a educação deve, como finalidade, elevar o nível cultural das massas de modo que possam ser erigidas em força hegemônica. No entanto, para que possamos elaborar uma concepção que seja suscetível de se tornar hegemônica, necessitamos dispor de instrumentos lógico-metodológicos que sejam superiores àqueles que garantem a conservação da concepção dominante (SAVIANI, 1980, p. 11).

Para muitos críticos, a "Educação para a cidadania" é o emblema eleito pelo modelo social vigente para de alguma forma responsabilizar a educação pela perda dos valores morais, o que acaba por encobrir os aspectos antagônicos da sociedade capitalista (DUARTE, 2000, p. 103).

O conhecimento, de acordo com o modelo neoliberal de educação, só é válido enquanto for de natureza momentânea, circunstancial, e intuitivo (WAINWRIGHT, 1998, p.47).

Com a intenção de esconder o fato de que o capitalismo não tem condições de resolver seus principais problemas, de acordo com Duarte (2000), a ideologia da classe dominante vêm difundindo a ideia de que a grande responsável pela eliminação da barbárie seria a educação, daí a importância de se elaborar uma concepção de educação formadora do sentimento de cidadania.

Na perspectiva neoliberal, perspectiva que procura preservar o sistema capitalista, segundo seus críticos, a educação deve estar voltada a reconstruir os valores morais, isto é, a formar verdadeiros cidadãos capazes de viver em harmonia uns com os outros. A educação que se propõe não deve necessariamente se preocupar com o conhecimento teórico, científico, fundamentado, mas sim estar voltada ao cotidiano dos alunos, ao contexto em que vivem.

Dessa forma, o conhecimento científico, fundamentado, que nos permite compreender a existência de uma ideologia dominante e à transformação revolucionária do modelo capitalista de sociedade, é apresentado pelos defensores de tal ordem como uma educação inadequada, ultrapassada, que não atende às necessidades dos alunos que é a de preparação ao trabalho e de desenvolvimento do espírito de cidadania para que possam viver em harmonia numa sociedade capitalista.

A educação então proposta pelo neoliberalismo é um modelo de educação que está mais interessado em ensinar ao aluno aprender a aprender, isto é, o saber fazer; no entanto, um saber fazer que não foge daquilo que os educandos souberam a

vida toda. O desconhecido não é trabalhado, nem ao menos discutido, pois o que importa, na realidade, é que as pessoas não tomem consciência daquilo que não possuem, mas que outras pessoas conhecem muito bem.

Estamos assim, numa situação na qual ou podemos assistir o modelo de sociedade atual nos conduzir a barbárie ou buscarmos a transformação do modelo vigente. Se ora almejamos a primeira opção, devemos, pois, continuar a defender consciente e inconscientemente as ideias neoliberais, pós-modernas, que reduzem à educação a importância de trabalhar com o conhecido dos educandos e desenvolver o sentimento de viver bem em uma sociedade desigual, incorporando em nossos estudos e práticas concepções neoliberais que nada mais são do que concepções fragmentárias, desarticuladas da totalidade da realidade da sociedade em qual vivemos cujo modelo encontra-se em crise. Agora, se defendemos a segunda opção, devemos, pois, retomar valores científicos, teóricos, fundamentados, tanto no que diz respeito ao ensino como na pesquisa em educação (MÉSZÁROS, 2003).



#### **LEITURA**

Para aprofundar seus estudos, retome a leitura do capítulo 4, no qual apresentamos os principais pressupostos da pedagogia histórico-crítica dos conteúdos e suas críticas ao sistema neoliberal.

# A Crise do Sistema Capitalista e Seus Reflexos na Educação Brasileira

Quais são, afinal, as determinações do capitalismo no contexto contemporâneo? Quais as suas conseqüências para o trabalho e para a educação?

A análise que aqui propomos parte do pressuposto de que a sociedade capitalista tem colocado a "escola como mecanismo que adapta seus sujeitos à sociedade na qual estão inseridos". Sendo assim, na sociedade capitalista a escola assume a

função social de manutenção do sistema por meio das ideias e dos interesses da classe dominante, ocasionando o esvaziamento dos conteúdos adequados e necessários à humanização e de métodos igualmente adequados à apropriação da humanidade social e historicamente construída. Essa escola do capitalismo abre portas a todo tipo de organização não escolar, enfatiza a experiência e valoriza por conseguinte o indivíduo particular e sua subjetividade. (MARSIGLIA, 2011, p. 7)

O projeto neoliberal que tem impedido, assim, a ação dos homem na realidade concreta, principalmente na concepção de educação que insiste em separar o trabalho intelectual do trabalho físico. Como bem observa Mészáros (1981, p. 270), a crise pela qual passamos "não é simplesmente a de uma instituição educacional, mas a crise estrutural de todo o sistema de interiorização capitalista".

A crise das instituições educacionais é uma crise da totalidade dos processos dos quais a educação formal é apenas uma parte. A questão central da atual contestação das instituições educacionais não é simplesmente o tamanho das classes, a inadequação das instalações de pesquisa etc., mas a razão de ser da própria educação. Essa questão envolve inevitavelmente não só a totalidade dos processos educacionais, desde a juventude até a velhice, mas também a razão de ser dos instrumentos e instituições de intercambio humano em geral. Se estas instituições- inclusive as educacionais- foram feitas para os homens, ou se os homens devem continuar a servir às relações sociais de produção alienadas- esse é o verdadeiro tema do debate. (MES-ZAROS, 1981, p.272)



#### CONCEITO

#### A função da escola no sistema capitalista:

Podemos concluir que a educação tem exercido duas funções centrais na sociedade capitalista: 1) qualificação de mão de obra; 2) formação para o controle político. Tais funções, no entanto, correspondem "à sociedade de classes, pois em sua função de formação para o controle político serão preparados aqueles que determinarão os rumos da sociedade enquanto a mão de obra mantém a estrutura social" (MARSIGLIA, 2011, p.11).

O sistema capitalista, cuja característica central é a divisão dos homens em classes, também resultou numa divisão na educação. Especialmente com o impacto da Revolução Industrial, os principais países passaram a organizar sistemas educacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Desse modo, é possível afirmar que Revolução Industrial correspondeu a uma Revolução Educacional: "aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo, esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação". Nessa perspectiva, a escola primária passa a promover a "socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna": familiarizando-os "com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo" (SAVIANI, 2007, p. 159)

Na sociedade capitalista, a burguesia atribui à escola a função dominante de reprodução ideológica com a finalidade de manter sua hegemonia. No entanto, para atingir esse fim a burguesia também necessita levar os indivíduos da classe trabalhadora a se apropriarem, mesmo que minimamente, da linguagem escrita e dos conhecimentos historicamente constituídos em suas diversas áreas. (BUENO, 2011, p. 97)

No Brasil, a passagem da década de 1960 para a de 1970, em particular, foi marcada por mudanças estruturais no sistema nacional de educação. O regime militar, seguindo a perspectiva do capital, estabeleceu uma vinculação entre a educação e o modelo autoritário de modernização das relações capitalistas de produção, visando abranger todos os níveis de ensino.

Pautado pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1° e 2° graus às custas do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior. Reexaminando o conjunto dessas políticas, podemos afirmar que a educação, tal como ocorrera na ditadura Vargas (1937-1945), porém, em maior escala, foi totalmente instrumentalizada como aparelho ideológico de Estado. Sob uma ditadura que perseguiu, prendeu, torturou e matou opositores, a escola foi um dos meios mais eficazes de difusão da ideologia que respaldou o regime militar. (BITTAR; FERREIRA JR, 2006, p.1162)

Nesse período, o estado brasileiro estava voltado para a expansão da produção capitalista, "comprometendo-se fundamentalmente com o crescimento da sua propriedade e produtividade e na instalação de uma base industrial que atendesse à exigência do capital internacional em seu caráter monopolista". Caberia à educação a função de "preparar os trabalhadores para se adequarem aos padrões técnicos organizativos da produção, o que demandaria uma pedagogia que se pautasse nos pressupostos da neutralidade técnico-científica, tendo por princípios a racionalidade, a eficiência e a produtividade" (CARVALHO; MARTINS, 2013, p. 142).

Nesse contexto, a pedagogia tecnicista se mostrava "em unidade com a política econômica visando à padronização do ensino em vista do imperativo da máxima objetividade e racionalidade técnicas"; o ensino deveria "negar a interposição subjetiva que pudesse colocar em risco a eficiência do sistema produtivo" (CARVALHO; MARTINS, 2013, p. 142).

A reforma do ensino dos anos de 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do regime militar. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de capital humano, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político- ideológico da vida intelectual e artística do país. (SHIROMA, 2002, p. 34)



#### **LEITURA**

No período de 1960-1970, no que tange às políticas educacionais no Brasil, uma série de leis e de decretos-leis foram implementadas visando assegurar uma política educacional orgânica, nacional que garantisse o controle político e ideológico sobre a educação em todos os níveis (SHIROMA, 2002, p.34):

- 1. Lei 4.464, de 9 de novembro de 1964, que regulamentou a participação estudantil.
- **2.** Lei 4.440, de 27 de outubro de 1964, que institucionalizou o salário educação, regulamentado no Decreto 55.551, de 12 de janeiro de 1965.
- 3. Decreto 57.634, de 14 de janeiro de 1966, que suspendeu as atividades da UNE.
- **4.** Decretos 53, de 18 de novembro de 1966, e 252, de 28 de fevereiro de 1967, que reestruturaram as universidades federais e modificaram a representação estudantil.
- **5.** Decreto-lei 228, de 28 de fevereiro de 1967, que permitiu que reitores e diretores enguadrassem o movimento estudantil na legislação pertinente.
- **6.** Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior.
- **7.** Decreto-lei 477, de fevereiro de 1969 e suas portarias 149-AQ e 3524, que se aplicavam a todo o corpo docente, discente e administrativo das escolas, proibindo quaisquer manifestações políticas nas universidades.
- **8.** Lei 5.370, de 15 de dezembro de 1967, que criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), regulamentado em setembro de 1970.
- **9.** Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus.
- **10.** Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982, que alterou dispositivos da Lei 5.692, referentes à profissionalização no ensino de 2ºgrau.

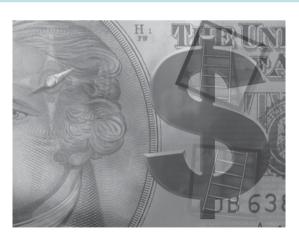
No entanto, um movimento crítico reivindicando mudanças no sistema educacional crescia em meados da década de 1970. Diagnósticos, denúncias e propostas para a educação eram veiculadas por meio dos novos partidos de oposição, criados legalmente em 1970, por

recém-criadas associações científicas e sindicais da área, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), periódicos, também recentemente criados, como a Revista Educação e Sociedade, os Cadernos do CEDES entre outros (SHIROMA, 2002)

Com o fim da "era de ouro do capitalismo", a pedagogia tecnicista foi revelando suas debilidades em face da necessidade de reorganização da produção, resultante das crises intermitentes do capital ao final do século XX. Disso resultou um "arcabouço de tendências pedagógicas" vistas como necessárias à adaptação dos sujeitos às transfor-mações da sociedade, em outras palavras, adaptação dos indivíduos à crise permanente do capitalismo. Entre essas tendências pedagógicas, encontramos a Pedagogia das Com-petências, que "remete a um novo discurso tecnicista", com forte apelo "à formação das competências", na qual

Extrai-se o máximo da força de trabalho dos indivíduos, atre-lando-se a essa extração requisitos de sua maneira de ser e de pensar, isto é, de sua 'personalidade'. Em um processo que individualiza o êxito ou o malogro determinado pelo mercado, os trabalhadores são colocados em situação de máxima incerteza e vulnerabilidade, nas quais passam a ser avaliados por um "saber ser" e por um "saber fazer" circunscritos aos ditames do locus ocupacional que preenchem. (CARVALHO; MARTINS, 2013, p. 142).





O tecnicismo, que se colocava antes como um acervo de técnicas a ser aprendido, "ressurge de maneira mais sutil como competência para 'aprender a aprender'

a adapta-se às novas situações". (CARVALHO; MARTINS, 2013, p. 143). Mas a competência como conceito de ensino não deixa de ser

uma ideologia que se renova parecendo incorporar os anseios da "classe rival" do capital, apresentando um ensino aparentemente preocupado com a formação geral dos indivíduos e com o maior desenvolvimento da sua intelectualidade. Aparentemente, visa preparar para trabalhos que não sejam mais "repetitivos" e "alienantes" - representados pela figura dos especialistas das linhas de montagem fordistas - tendo em vista adentrarem ao modelo de trabalho e de fábrica flexível, no qual os trabalhadores têm a noção da "totalidade" da sua produção. (CARVALHO; MARTINS, 2013, p. 145)

Especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB. 1996), diversos documentos estatais passaram a defender o "desenvolvimento de habilidades e competências como metas para educação escolar", identificando o ensino de competências como "fundamento para uma formação voltada à criação de uma 'moderna cidadania' que propicie a 'equidade' e a 'competitividade' para o 'crescimento sustentável' aliado ao 'progresso técnico'" (CARVALHO; MARTINS, 2013, p. 142).

No que se remete a realidade do ensino, podemos dizer que o discurso neoliberal encontra-se neste campo inserido, pois que o saber escolar reduziu-se ao saber fazer, ao saber ser cidadão, e o lema aprender a aprender (DUARTE, 2001) vêm conquistando cada vez mais o campo da pesquisa em educação e a concepção de ensino dos professores.

Além do mais, as diretrizes estabelecidas ao ensino também estão dotadas de aspectos que camuflam a realidade do ensino no Brasil. De acordo com Saviani (1997) os objetivos proclamados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (tais como ser função da educação promover a compreensão dos direitos e deveres da pessoa, garantir o respeito à dignidade e a liberdade) tendem a mascarar os objetivos reais.

dado um texto de LDB, os objetivos proclamados fluirão diretamente dos títulos que consubstanciam as diretrizes, isto é, que definem o conceito de educação, os fins da educação, o direito, o dever e a liberdade de educar e, de certo modo, a conformação sistema de organização geral da educação. Já a identificação dos objetivos reais exigirá o exame dos títulos relativos às bases, isto é, a organização e funcionamento dos níveis e modalidade de ensino, os mecanismos de decisão, as formas de gestão e os recursos para a manutenção e desenvolvimento dos órgãos, serviços e agentes educativos (...). (SAVIANI, 1997, p.190-191)

A função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal: dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista. Porém, muitos são os estudos que procuram apresentar modelo neoliberal de ensino como o mais adequado, moderno e progressista; o que, segundo estudiosos críticos a essa perspectiva, só vêm preservar a ideologia capitalista por continuar a servir de instrumento de alienação das massas.

De acordo com Chauí (2000, p.129), não podemos simplesmente dizer que somos contrários às políticas neoliberais, se não avaliarmos o efeito teórico desse modelo no interior da universidade, "determinando a forma, o conteúdo, as metodologias de pesquisa ligadas à 'crise da razão'- afirmada pelo pós-modernismo, e que é a expressão do neoliberalismo". A universidade brasileira, do ponto de vista prático ou de vocação, "precisa tomar posição ante o modelo neoliberal, de um lado, e a democratização do país, do outro". No entanto, até o momento as universidades estão incorporando sem nenhuma crítica ou reflexão o modelo neoliberal. Podemos perceber a perda do antigo referencial da racionalidade nos temas das pesquisas que vêm sendo realizadas nos Programas de Pós-Graduação das Universidades brasileiras: são estudos fragmentários, micros, voltados para aspectos do cotidiano escolar;

categorias gerais como necessidades, universalidade, objetividade, finalidade, contradição, ideologia e verdade são consideradas mitos de uma razão etnocêntrica, repressiva e totalitária. Em seu lugar aparecem: o espaço-tempo fragmentado, reunificado tecnicamente pelas tele-comunicações e informações; a diferença, a alteridade, os micropoderes disciplinadores, o acaso, a descontinuidade, o privilégio do universo privado e o íntimo sobre o universo político. (CHAUÍ, 2000, p. 131)

Muitos estudos desenvolvidos atualmente estão, de acordo com Chauí, mais direcionados à perspectiva de preservação do modelo social vigente em vez de constituir em instrumentos de luta pela transformação radical da sociedade. O que é grave, segundo a autora, é a nossa inconsciência. As universidades estão mergulhadas no pós-modernismo sem o saber. "Conseqüentemente, coloca-se passivamente diante do modelo neoliberal porque já o incorporou, sem que soubesse que o estava fazendo, incorporando passivamente a ideologia desse modelo que é o pós-modernismo" (CHAUÍ, 2000, p. 131).

#### O Que Esperar da Educação para o Século XXI?

De acordo com Saviani (2010, p. 177), o momento pelo qual passamos é oportuno para fazermos previsões sobre o que esperar da educação, sendo essencial a concepção de que à escola cabe o papel de "selecionar, dentre os conteúdos culturais acumulados pela humanidade ao longo do tempo, os elementos necessários para que as novas gerações se tornem contemporâneas de sua época". Essa tarefa encontra-se diretamente relacionada ao processo de democratização da escola; processo que implica, por sua vez, uma "organização adequada das escolas", tais como (SAVIANI, 2010, p. 183):

- boa infraestrutura física, administrativa e pedagógica;
- um fluxo regular de investimentos que permita o pleno funcionamento das escolas;
- procedimentos que garantam uma prática educativa sólida, consistente, aberta e crítica.

Saviani (2010, p. 209) também chama atenção para requisitos necessários para o desenvolvimento da consciência pedagógica no campo da formação docente, que são:

- uma boa formação inicial provida nas universidades em cursos de longa duração;
- condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado;
- participação na organização sindical dos docentes de modo que potencializem as lutas coletivas em torno dos aspectos envolvidos nos itens anteriores.

Saviani (2010, p. 232) propõe pensarmos no pedagogo como o "especialista em pedagogia", entendendo por pedagogia a "teoria da prática educativa".

O pedagogo é, então, um profissional que busca compreender a educação em suas várias determinações, nos diversos aspectos que a constituem, tendo em vista organizar o processo educativo da maneira considerada a mais adequada para garantir a eficácia do ato de educar.

Na concepção do autor, a principal limitação ao processo de democratização escolar "é de ordem econômico-financeira".

Com efeito, as escolas só terão resolvido o problema econômico financeiro se houver vontade política para definir a educação como prioridade de fato, o que permitirá investir significativamente e regularmente no campo educacional, de modo que se garantam as condições para o seu pleno funcionamento. (SAVIANI, 2010, p. 184)



#### **ATIVIDADES**

Depois de fazer uma leitura crítica do capítulo 5, aponte:

- 01. As principais consequências da ideologia capitalista na educação brasileira durante o período da ditadura militar;
- 02. O papel da educação na elucidação da ordem alienante do sistema capitalista.



#### **REFLEXÃO**

Durante nossos estudos vimos como a filosofia se faz necessária no campo educacional, devendo ser concebida como base para uma reflexão crítica dos processos educacionais e sociais. Analisamos as diversas propostas pedagógicas e seus pressupostos, mostrando suas semelhanças e diferenças, bem como suas consequências para a sociedade como um todo. Esperamos, nesse percurso, ter colaborado na sua formação crítico-pedagógica e delineado os pressupostos essenciais para uma educação verdadeiramente democrática.



#### **LEITURA**

Não deixe de ler os estudos de Istvan Mészáros, entre os quais destacamos:

MÉSZÁROS, Istvan. Marx: a teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MÉSZÁROS, Istvan. O Século XXI Socialismo ou barbárie. São Paulo: BOITEMPO, 2003.

Sobre a educação tecnicista no período militar no Brasil, leia o artigo A ditadura militar e a proletarização dos professores, disponível em: http://www.cedes.unicamp.br

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Lúcia; DIAS, Neuza Severo Ribeiro. **Trabalho e educação frente às novas determinações da crise estrutural do capitalismo**. Praxis Educacional, Vitória da Conquista, p.39-55, 2005.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarílio. **A ditadura militar e a proletarização dos professores**. Educ. Soc., Campinas, v.27, n.97, p.1159-1179, set/dez, 2006.

CARVALHO; Saulo Rodrigues; MARTINS, Ligia Marcia. **A escola pública e as competências para o mercado**: realidade e mitos. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, vol.17, n.1, jan/junho de 2013.

CHAUÍ, Marilena. Escritos Sobre a Universidade. São Paulo: UNESP, 2000.

CHESNAIS, François. **Capitalismo de Fim de Século**. In: COGGOLA, Osvaldo (org) Globalização e Socialismo. São Paulo: Xamã, 1997.

DUARTE, Newton. **Educação e Moral na Sociedade Capitalista em Crise**. In: CANDAU, Vera M. Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

DUARTE, Newton. Vigotski e o "Aprender a Aprender": críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

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, abril, 2004.

BUENO, Juliane Zacharias. Ética Marxista e formação moral na escola. In: ARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). Pedagogia histórico-crítica: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea).

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MÉSZÁROS, Istvan. Marx: a teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MÉSZÁROS, Istvan. Para além do capital. São Paulo: BOITEMPO, 2002.

MÉSZÁROS, Istvan. O Século XXI Socialismo ou barbárie. São Paulo: BOITEMPO, 2003.

SANTOS, Deribaldo. **Apresentação**. In: SANTOS, Deribaldo (org.). Educação pública, formação profissional e crise do capital contemporâneo. Fortaleza: EDUECE, 2013.

SAVIANI, Dermerval. **Educação**: do Senso Comum à Consciência Filosófica. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1980.

SAVIANI, Dermerval. **A Nova Lei da Educação**: Trajetória, Limites e Perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia**: o espaço da educação na universidade. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007

SAVIANI, Dermeval. Interlocuções pedagógicas: convera com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010. (coleção memória da educação) SHIROMA, Eneida Oto (org). Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. WAINWRIGHT, Hilary. Uma resposta para o Neoliberalismo: Argumentos para uma Nova Esquerda. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.



#### **GABARITO**

#### Capítulo 1

01.

FILOSOFIA	CIÊNCIA	
Conhecimento intelectual sistemático; exige que as próprias questões sejam válidas e que as respostas sejam verdadeiras. Opera com conceitos ou ideias obtidos por procedimentos de demonstração e prova, o que exige a fundamentação racional do que é enunciado e pensado.	Conhecimento sistemático, metódico e que não é realizado de maneira espontânea, intuitiva, baseada na fé ou simplesmente na lógica racional.	
SENSO COMUM	MITO	
onhecimento aceito e compartilhado por um grupo, independente de ser provado ou não. Trata-se de um conhecimento fragmentário, difuso, assistemático.	O mito é um tipo de conhecimento ou interpretação da realidade que toma por base a intuição ou o pensamento imediato, isto é, aquele que não requer fundamentações ou fatores racionais.	
MIT0	FILOSOFIA	
O mito é um tipo de conhecimento ou interpretação da realidade que toma por base a intuição ou o pensamento imediato, isto é, aquele que não requer fundamentações ou fatores racionais.	Conhecimento intelectual sistemático; exige que as próprias questões sejam válidas e que as respostas sejam verdadeiras. Opera com conceitos ou ideias obtidos por procedimentos de demonstração e prova, o que exige a fundamentação racional do que é enunciado e pensado.	

- 02. A filosofia da Educação é uma área da Filosofia se preocupa em compreender, de forma crítica, a natureza e a especificidade da educação. Desta forma, é possível determinar pelo pensamento quais princípios alicerçam determinadas práticas educativas. Desse modo, não há como definir objetivos educacionais se não tivermos clareza dos valores que orientam nossa ação.
- 03. A filosofia se faz necessário na formação do pedagogo, de modo a não restringir-se apenas ao seu preparo técnico-científico, mas especialmente para a fundamentação filosófica de sua atividade. O filósofo deve avaliar os currículos, as técnicas e os métodos para julgar se são adequados ou não aos fins propostos.
- 04. A Filosofia permite ao educador uma interpretação crítica da realidade, no momento em que apresenta as questões da realidade suscetíveis de interrogação e investigação permanente, o que abrange também os pilares para a construção efetiva da cidadania. Quando o pedagogo-educador tem consciência dos problemas educacionais de seu tempo, existe a possibilidade de estabelecer objetivos coerentes com a realidade, de buscar meios para atingi-los, de verificar sua eficácia e rever os processos pelos seus resultados; aspectos centrais para a educação se tornar um instrumento de transformação da realidade.

- 01. O trabalho e a educação são atividades especificamente humanas, isto é, apenas o ser humano trabalho e educa.
- 02. De acordo com Aranha (2006, p. 87), os seguintes aspectos da prática educativa estão sujeitos à ideologia:
- A organização escolar que pode exercer um papel ideológico em que a hierarquia exige o exercício do autoritarismo e da disciplina estéril, que educam para a passividade e a obediência. A excessiva burocratização desenvolve o "ritual de domesticação", que vai desde o controle da presença em sala de aula, as provas, até a obtenção do diploma. Os recursos utilizados na prática educativa- o livro didático não pode ser considerado um veículo neutro, objetivo, mero transmissor de informações. O risco de sua utilização ideológica ocorre, sobretudo, quando os textos mostram à criança uma realidade esteriotipada, idealizada e deformadora.
- **Currículo** abordagem das disciplinas do currículo adquire, muitas vezes, um caráter ideológico. Isso ocorre, por exemplo, quando o ensino de história é restringido à seqüência cronológica dos fatos, sem a análise da ação das forças contraditórias que agem na sociedade.

- Prática docente quando a atuação do professor se dá à parte do contexto social, fomentando "práticas despolitizadas e esvaziadas de conteúdo ético", favorecendo, desse modo, a alienação do trabalho "ao se mergulhar na repetição enfadonha de formulas, prevalecendo os registros e controles burocráticos, em detrimento das situações emergenciais do contexto social e cultural em que se atua".
- 03. Sabendo que a escola pode favorecer a propagação da ideologia dominante, ela escola deve estar atenta para não representar apenas os valores da classe dominante. Isso significa dizer que é tarefa da educação elucidar os aspectos ideológicos da sociedade.
- 04. A educação pode operar contra os processos ideológicos, adotando práticas esclarecedoras e não alienantes, atuando a favor de uma sociedade democrática.

01. As diferenças entre a pedagogia tradicional, renovada e tecnicista, incidem, sobretudo, nos seguintes aspectos:

	PEDAGOGIA Tradicional	PEDAGOGIA Renovada	PEDAGOGIA TECNICISTA
PAPEL DA ESCOLA	Cabe à escola preparar inte- lectual e moral- mente os alunos para a vida em sociedade.	O papel da escola é adequar as necessidades in- dividuais ao meio social.	A escola é vista como modeladora do comportamen- to humano.
CONTEÚDOS DE ENSINO	Os conteúdos são separados da experiência do aluno e de suas realidades sociais.	Os conteúdos são estabeleci- dos a partir das experiências dos alunos.	Os conteúdos decorrem da ciên- cia objetiva, sem qualquer sinal de subjetividade.
MÉTODOS DE Ensino	Predomina a exposição verbal da matéria e/ou demonstração. Ênfase no exercícios de repetição e na memorização do conteúdo.	Predomina a valo- rização das ações experimentais.	Seguem o modelo dos princípios científicos.

	PEDAGOGIA	PEDAGOGIA	PEDAGOGIA
	Tradicional	Renovada	Tecnicista
RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO	O professor é a autoridade e quem transmite o conhecimento.	O papel do pro- fessor é auxiliar o desenvolvimento do aluno.	O papel do pro- fessor é adminis- trar as condições de transmissão do conteúdo, cabendo ao aluno receber e fixar as informações.

- 02. No paradigma anarquista, a educação pública não é e nem deve ser uma função do Estado, mas sempre uma responsabilidade da comunidade e da sociedade em geral. É tarefa de cada grupo social organizar-se para constituir seu sistema de ensino, o que implica na definição de seus conteúdos, a carga horária, a metodologia, os processos de avaliação, etc.
- 03. Para os teóricos crítico-reprodutivistas, a escola constitui um instrumento de violência simbólica porque reproduz os privilégios existentes na sociedade, beneficiando os já socialmente favorecidos.
- 04. A tese defendida por Illich é que a transmissão do conhecimento e da cultura discorreu durante séculos com espontaneidade e fora da escola, sem necessidade dela. Segundo o autor, as crianças não aprendem só na escola; ao contrário, aprendem muito mais fora dela. O que ocorre, na verdade, é que a escola promete o que não é capaz de cumprir.

- 01. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a educação escolar tem o papel de garantir a aprendizagem dos conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica. Entre outras características, destacam-se:
- diálogo entre professores e alunos;
- o respeito ao desenvolvimento psicológico dos educandos;
- superação da visão de senso comum,
- a experiência inicial do educando é incorporada ao universo cultural acumulado historicamente pela humanidade.

01. O regime militar, seguindo a perspectiva do capital, estabeleceu uma vinculação entre a educação e o modelo autoritário de modernização das relações capitalistas de produção, visando abranger todos os níveis de ensino. O modelo de educação condizente com a lógica do regime militar é encontrado na pedagogia tecnicista, cabendo à educação a função de preparar os trabalhadores para os padrões técnicos de produção.

02. Na elucidação da ordem alienante do sistema capitalista, a educação deve, como finalidade, elevar o nível cultural das massas de modo que possam ser erigidas em força hegemônica; o que requer, no entanto, a presença de instrumentos lógico-metodológicos que sejam superiores àqueles que garantem a conservação da concepção dominante.

## **ANOTAÇÕES**