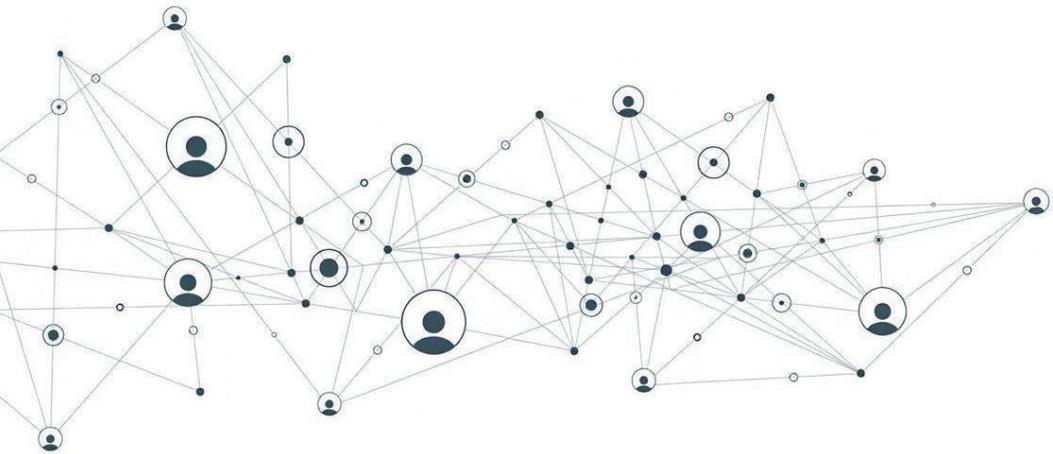




CLAUDIONEI VICENTE CASSOL  
FRANCIELE THOMÉ  
GLADIS LORENZATO BERTOL  
JAÍLSON BONATTI  
VILSON VON BORSTEL  
(Org.)

# DIÁLOGOS PLURAIS: ENTRE EPISTEMOLOGIAS E TEORIAS DA EDUCAÇÃO



  
EDITORA  
SCHREIBEN

2025

© Das/as Organizadores/as – 2025  
Editoração e capa: Schreiben  
Imagem da capa: Jáilson Bonatti  
Revisão: os autores  
Livro publicado em: 11/08/2025  
Termo de publicação: TP0722025

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)  
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)  
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)  
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (URI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiben@gmail.com  
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537 Diálogos Plurais : entre epistemologias e teorias da educação / organizadores Claudionei Vicente Cassol ... [et al.]. – Itapiranga, SC : Schreiben, 2025.  
266 p. : il. ; e.book ; 16 x 23 cm.  
Inclui bibliografia e índice remissivo  
E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-486-0 [versão impressa]  
EISBN: 978-65-5440-485-3 [versão digital]  
DOI: 10.29327/5634327

1. Educação - Teoria. 2. Epistemologia. I. Cassol, Claudionei Vicente. II. Thomé, Franciele. III. Bertol, Gládis Lorenzato. IV. Bonatti, Jáilson. V. Von Borstel, Wilson. VI. Título.

CDD 370.01

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

## COMITÊ CIENTÍFICO

**Dra. Carlete Maria Thomé** – (SED/SC) – Doutora em Letras/UPF

**Ms. Caroline Luisa Ludwig Führ** – Doutoranda em Educação em Ciências/UFRGS

**Dra. Chanauana de Azevedo Canci** – (SEDUC/RS) – Doutora em Educação/URI

**Dr. Claudir Miguel Zuchi** – Doutor em Educação nas Ciências (UNIJUI)

**Dr. Diego Orgel Dal Bosco de Almeida** – (UNOCHAPECO) – Doutor em História/PUCRS

**Dr. Douglas Orestes Franzen** – (UCEFF) – Doutor em História/UPF

**Ms. Edna Alves Pereira da Silva** – (SME-Malhada de Pedras/BA) –  
Doutoranda em Educação em Ciências/UFRGS

**Dr. Márcio Luís Marangon** – (UFFS) – Doutor em Educação/UPF

**Ms. Marcos Antonio Pinto Ribeiro** – (SEDUC/PE) – Doutorando em Educação em Ciências/UFRGS

**Dra. María Luz Mejias Herrera** – (UCLV/Cuba) – Doutora em Ciências Filosóficas

**Dra. Rafaela Rodrigues da Conceição** – (SEBRAE/RJ) - Doutora em Educação/UERJ

**Dr. Thiago Dutra de Camargo** – Doutor em Educação em Ciências/UFRGS



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Claudionei Vicente Cassol</i>	
<i>Jaílson Bonatti</i>	
PRÓLOGO – REFLEXÕES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA MARXIANA-ENGELSIANA AOS CAMPOS DA EDUCAÇÃO, DA TEORIA E DO CONHECIMENTO.....	13
<i>Jaílson Bonatti</i>	
<i>Silvia Regina Canan</i>	
PARADIGMA ONTOLÓGICO: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO, A TEORIA E O CONHECIMENTO.....	29
<i>Patrícia Andréa Rauber Knorst</i>	
<i>Rosane Pagnussat</i>	
<i>Claudionei Vicente Cassol</i>	
EDUCAÇÃO, TEORIA E CONHECIMENTO: UMA INTER-RELAÇÃO COM O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE.....	45
<i>Fábio Júnior Dorneles dos Santos</i>	
<i>Mariluzza Pertuzzatti</i>	
<i>Valéria Bertoletti Lopes</i>	
REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE TEORIA, CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO, NA PERSPECTIVA DE DESCARTES E SAVIANI.....	57
<i>Caroline Legramante Martins Pavanelo</i>	
<i>Carina de Moura Machado</i>	
REFLEXÕES SOBRE PARADIGMAS EDUCACIONAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	73
<i>Joelma Silva dos Santos</i>	
<i>Maria Olinda de Mattos Poerschke</i>	
<i>Tatiane Araújo Crestani</i>	

LEITURAS E ANÁLISES ACERCA DE TEORIA, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA.....	85
<i>Valderice Siviero Herbert</i>	
<i>Frederico Cutty Teixeira</i>	
EDUCAÇÃO, TEORIA E CONHECIMENTO EM PAULO FREIRE E THEODOR ADORNO: LEITURAS E INTERPRETAÇÕES.....	99
<i>Michele Fröhlich Marquette</i>	
<i>Eduardo Prestes de Lima</i>	
EDUCAÇÃO E PODER: UMA ANÁLISE DA TEORIA DO CONHECIMENTO APLICADA À EDUCAÇÃO, A PARTIR DE FOUCAULT.....	117
<i>Evandro da Fonseca Almeida</i>	
TEORIAS E PARADIGMAS EM DEBATE: A AMBIVALÊNCIA E AS NUANCES DAS ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS.....	129
<i>Anthony dos Reis Moraes</i>	
<i>Daiane Stivanin Tres</i>	
<i>Larissa Dalpasquale</i>	
TEORIA, CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO: DA ETIMOLOGIA A UM DIÁLOGO ENTRE OS PARADIGMAS COERENTISTA, CORRESPONDENCIAL, CONSENSUAL E CONFIABILISTA.....	14
<i>Vilson Von Borstel</i>	
<i>Fernando Frank</i>	
<i>Claudionei Vicente Cassol</i>	
EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E TEORIA NO PARADIGMA DA CRÍTICA LINGUÍSTICA.....	157
<i>Aline Mazzonetto</i>	
<i>Jéssica Veit</i>	
HERMENÊUTICA: CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO EDUCACIONAL.....	169
<i>Franciele Thomé</i>	
<i>Gladis Lorenzato Bertol</i>	
<i>Claudionei Vicente Cassol</i>	

CONCEPÇÕES ESTRUTURALISTA E PÓS-ESTRUTURALISTA E RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO.....	189
<i>Marciane Manica dos Santos Massalai</i>	
<i>Rodrigo Moraes de Gusmão</i>	
O PAPEL DA FENOMENOLOGIA NA EDUCAÇÃO: TEORIA E CONHECIMENTO.....	201
<i>Camila Torzeski Praissler</i>	
<i>Marielena Batista de Souza</i>	
<i>Claudionei Vicente Cassol</i>	
MEMÓRIAS DE DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO E TEORIAS DO CONHECIMENTO.....	215
<i>Susana Michels</i>	
<i>Claudionei Vicente Cassol</i>	
INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TEORIAS DO CONHECIMENTO PELAS VIAS DA MEMÓRIA COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO.....	231
<i>Suelen Bourscheid</i>	
<i>Claudionei Vicente Cassol</i>	
EPÍLOGO – HORIZONTES DA EDUCAÇÃO EM CHRISTINE DE PIZAN E JOÃO DUNS SCOTUS: ENSAIO DE UMA TEORIA SUTIL PARA GÊNERO, PODER E CONHECIMENTO.....	247
<i>Luana Kunzler</i>	
<i>Claudionei Vicente Cassol</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	261



## APRESENTAÇÃO

A coletânea *Diálogos plurais: entre epistemologias e teorias da educação*, desenvolve-se a partir das reflexões no Seminário obrigatório trabalhado no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus de Frederico Westphalen/RS – PPGEDU – construções que se pretendem reflexivas com horizonte crítico e, também, de construção e incorporação de conhecimentos que implicam as subjetividades, as compreensões estudadas, debatidas e elaboradas – e aqui se situa a teorização como um dos objetivos da presente coletânea – desde e para o campo da educação e suas dimensões da educação formal, informal e não-formal.

As reflexões pretendidas têm o potencial de se apresentar como material introdutório para aqueles/as que se dedicam ao estudo das teorias do conhecimento e da educação e, também, pensam o mundo e a ciência a partir de grandes paradigmas. O perfil da presente obra se constitui como fonte bibliográfica de consulta, que reúne material de elaboração sintética das principais abordagens teóricas substantivadas no decorrer do desenvolvimento histórico do pensamento com influência, predominantemente, ocidental. Contudo, nem por isso, a obra escapa de evidenciar sua amplitude prática, pois, como teóricos sócio-político-econômicos, Karl Marx e Friedrich Engels já anunciavam em *Teses Sobre Feuerbach*, que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; agora o que importa é transformá-lo”.

Em virtude dos horizontes de transformação que tomam corpo na proximidade com que as teorias e as práticas convergem na práxis educativa, a coletânea em apresentação, reforça a sua capacidade de chamar ao diálogo correntes de pensamento que podem contribuir com reflexões para o campo da educação.

Ao referirmos *diálogos plurais*, reforçamos uma compreensão teórica e, de algum modo, paradigmática, encontradas nas reflexões tanto de Paulo Freire quanto de Zygmunt Bauman, apenas para referir contribuições de dois grandes pensadores que se preocuparam com o horizonte dialógico como possibilidade pedagógico-educativa tanto na sala de aula, na comunidade escolar, quanto no cotidiano sociocultural dos contextos vivenciados e experienciados por indivíduos e suas identidades, subjetividades, intersubjetividades e manifestações de compreensões. Diálogos, nessa linha de compreensão, têm sentido intersubjetivo e objetivo de mensagens, de comunicação, de informações

como disposição de viabilizar, efetivar e manter reconhecimentos, aproximações e composições que beneficiem a vida, em suas diversas formas e manifestações. Diálogos, então, parecem ser ações racionais – conscientes – que consideram diferentes contextos sociais, econômicos, políticos, culturais e individuais, de modo a canalizar energias, atitudes e desejos de, a partir das diferenças, compor e construir perspectivas – teorias – pelas vias educacionais no intuito de manter a vida, como nos ensina Enrique Dussel em *Ética da Libertação*.

Embora pareça redundar, *diálogos plurais* – porque diálogos são disposições entre diferentes –, a intencionalidade do título da coletânea é tanto expressar as diversas compreensões que se apresentam nos textos, quanto reforçar que os diálogos que encaminham consensos, que viabilizam as compreensões, os crescimentos e sustentam as existências, vivências e experiências. A vida, portanto, em suas diversas e plurais manifestações e formas que se desenvolvem entre os diferentes. Diferentes indivíduos, diferentes e distintas compreensões, diversidades, complexidades, ambivalências e plurivalências.

Ao pensarmos do modo como procuramos nos expressar nessa apresentação, já estamos teorizando e o fazemos à luz das grandes e históricas correntes filosóficas que embasam as teorias da educação e estudam a constituição do conhecimento e as epistemologias desde as compreensões greco-romanas, medievais e modernas e suas repercussões na contemporaneidade, tanto pelas vias do estruturalismo quanto do pós-estruturalismo ou dos estudos culturais. Buscamos, então, nos textos e contextos que constituem o presente empreendimento, evidenciar as tradições de pensamento ontológicas e metafísicas, racionalistas e culturalistas, materialistas, relativistas, da ambivalência e da complexidade, sem abandonar a perspectiva dialógica com influência na formação humana e nos processos educativos a partir de uma abordagem científica e humanista. Contextos sócio-históricos e pedagógicos da produção do conhecimento e da sistematização da ciência no olhar clássico dos paradigmas e suas influências na educação, são preocupações das reflexões que ensaiam aproximações com o campo da educação.

Em face do modo como a coletânea se organiza, busca-se estudar os grandes paradigmas que sustentam as concepções teórico-epistemológicas da construção do conhecimento no decorrer da história da humanidade; estudar as diversas e plurais teorias do conhecimento, suas bases de sustentação e possibilidades crítico-hermenêuticas; empreender esforços no sentido de compreender as origens constituintes das bases filosófico-epistemológicas das teorias do conhecimento relacionadas ao campo da educação e, estudar clássicos do pensamento, teóricos/as influenciadores/as das teorias da educação que alimentam a coletânea que apresentamos, contendo 15 textos produzidos a partir das provocações do Seminário de Educação e Teorias do Conhecimento.

As reflexões, ensaios, conceituações e aproximações, alinham-se em torno de conteúdos que enfrentam e tencionam, a gênese das teorias do conhecimento ocidental: inatismo/idealismo e empirismo enquanto dimensões do essencialismo, implicados com o paradigma metafísico. A possibilidade de construção do conhecimento a partir de teorias e abordagens que consideram o ceticismo e o dogmatismo. As produções também consideram análise da validade, necessidade e relevância das teorias céticas e dogmáticas para a ciência e para a educação. Na oportunidade de auscultar o percurso histórico e sociocultural, o movimento busca conhecer as teorias teleológicas decorrentes do pensamento essencialista, como o tradicionalismo essencialista e o teologismo e suas implicações para o conhecimento e para a educação para, após, se dedicar às teorias racionalista e teoria apriorista, desde o horizonte paradigmático científico-experimental que, de algum modo, encaminha a teoria positivista-empirista e neo-positivista.

O esforço das partes autoras considera, igualmente, abordagens da teoria do conhecimento fenomenológico-existencial, e se movimenta para compreender o paradigma dialético-fenomenológico e, desse grande horizonte, as teorias dialético-críticas, as teorias pós-estruturalistas e pós-modernistas. Defronta-se, nessa ação, com o paradigma simbólico-analítico e também se ocupa das teorias correspondencial, coerentista e consensual do conhecimento, bem como, das teorias da complexidade e teorias da ambivalência.

As abordagens, a partir de fontes bibliográficas, seguem na linha hermenêutica sem se afastar da dialética, enquanto aproximações possíveis na dimensão da produção do conhecimento, como ensina o professor Ernildo Stein no texto *Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre o método em Filosofia*, publicado em Síntese Revista de Filosofia, no ano de 1983. É nesse lastro que os textos que compõem a presente coletânea também se inserem no âmbito dos diálogos plurais com a prerrogativa da não oclusão, mas das possibilidades tanto para desenvolvimento das capacidades intelectivas das partes autoras, quanto para encaminhar contribuições do seminário de Educação e Teorias do Conhecimento para ampliar o debate interno no Programa de Educação quanto do PPGEDU para a comunidade e futuros/as mestrando/as doutorando/as.

Assim, com esperança, cultivamos a possibilidade de que a presente escrita chegue a diferentes lugares, cative a busca incessante pelo conhecimento e enseje a ressignificação da prática educativa.

*Professor Dr. Claudionei Vicente Cassol – URI/FW*

*Professor Dr. ndo Jailson Bonatti – URI/FW*



# PRÓLOGO

## REFLEXÕES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA MARXIANA-ENGELSIANA AOS CAMPOS DA EDUCAÇÃO, DA TEORIA E DO CONHECIMENTO

*Jaílson Bonatti<sup>1</sup>*

*Silvia Regina Canan<sup>2</sup>*

---

### INTRODUÇÃO<sup>3</sup>

A história da humanidade é marcada por constantes lutas de classes sociais. Os teóricos políticos Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) formularam os termos dessa célebre ideia na abertura do Manifesto do Partido Comunista em 1848, possibilitando a exposição de um conjunto teórico ímpar para compreender a realidade histórica da formação social humana. Desde então, os conflitos entre “*opresores y oprimidos [que] estuvieran siempre enfrentando entre sí, librando una lucha ininterrumpida*”, ora com interesses objetivos, ora com interesses abstratos, em “*una lucha que finalizó en todos los casos con una transformación revolucionaria de la sociedad entera o con la destrucción conjunta de las clases en lucha* (Marx; Engels; 2012, p. 315).

Em tal formulação, Marx e Engels sintetizam os fundamentos filosóficos de uma análise materialista da sociedade burguesa, vigente no século XIX, em regiões que atualmente correspondem a partes de países como França, Alemanha (parte do Reino Prussiano de 1701 a 1918) e Inglaterra. Nesse período, projetava-se a superação da razão absoluta na compreensão da história das relações

---

1 Doutorando em Educação pelo PPGEDU/URI - Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen - RS. Especialista em Educação e Práticas Pedagógicas Contemporâneas. Licenciado em Ciências Biológicas. E-mail: bonattijaílson@gmail.com.

2 Doutora e Mestre em Educação. Especialista em Alfabetização. Licenciada em Pedagogia. Professora Titular da Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen - RS. E-mail: silvia@uri.edu.br.

3 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001/ *This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)- Finance Code 001.*

sociais, ao buscar na exposição lógica dialética uma razão materialista para o entendimento da produção e reprodução das relações sociais. Esses autores foram intelectuais ativamente comprometidos com a transformação social por meio da práxis histórica da realidade material, ou seja, a superação do entendimento que desce do céu transcendental aspirante à razão absoluta e pura (Hegel, 2001; Kant, 2001). Nesse sentido, a fundamentação do materialismo histórico e dialético incorpora elementos de síntese e inversão/negação da totalidade de exposição da realidade abstrata – e de deposição radicalizada/ transformação revolucionária – na elevação de uma realidade concreta para o ser humano.

## **OS CAMINHOS PARA UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA MATERIALISTA HISTÓRICA E DIALÉTICA**

Em primeiro lugar, é necessário esclarecer que as fundamentações teóricas e políticas, baseadas no socialismo científico de Marx e Engels, não pressupõem uma contribuição de maneira direta à educação. No entanto, é importante relacionar essa abordagem, pois a educação é um fenômeno que tem o potencial de transformar as relações humanas em busca de uma efetividade de mudança social possibilitada pela produção do conhecimento. Para tanto, a pesquisa sobre a educação, à luz da abordagem teórico-política marxiana-engelsiana, implica em analisá-la como uma parte integrante das estruturas sociais e econômicas, bem como um meio de reprodução e transformação dessas estruturas por meio de uma revolução radical. No entanto, o pensamento de Marx e Engels não se volta, especificamente, à elaboração de uma teoria da educação, mas constitui certos pressupostos fundamentais para pensá-la na perspectiva de abrangência das Ciências Sociais e Humanas. Essa compreensão é desenvolvida em trabalhos de longa data, e recentes, de intelectuais contemporâneos, como Duarte, Silva e Duarte (2024), Lombardi (2024) e Saviani (2008; 2019), dentre outros.

A abordagem marxiana-engelsiana enfatiza a crítica ao modo de produção capitalista e examina como as condições materiais de produção refletem e perpetuam as contradições de classe, ao mesmo tempo que oferecem possibilidades de radicalidade e mudança do *status quo* social (Netto, 2011).

Para dar início à leitura deste texto, é fundamental considerar alguns aspectos essenciais. O objetivo deste estudo é discutir, de modo amplo, como, a partir da abordagem materialista histórica e dialética, é possível refletir sobre a educação, a teoria e o conhecimento, com o intuito de endossar as reflexões contemporâneas que tentam compreender, por exemplo, como a reprodução das desigualdades de classe na sociedade capitalista é abordada no sistema educacional. Quais são as formas e possibilidades de resistência e transformação

dentro das instituições educacionais? Como as políticas educacionais neoliberais são conduzidas em relação aos interesses da classe trabalhadora e de grupos marginalizados? De que maneira a educação pode ser utilizada como uma ferramenta para a conscientização crítica e a transformação social? A partir dessas problematizações, são lançadas as bases teóricas que fundamentam a presente escrita, não com o objetivo de trazer respostas definitivas, mas de provocar uma reflexão que desperte a consciência dogmática e oriente para uma transformação revolucionária em efetividade.

## **ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA CONCEPÇÃO MATERIALISTA HISTÓRICA E DIALÉTICA**

Inicialmente, é importante destacar que “o ponto de vista do velho materialismo é a sociedade burguesa; o ponto de vista do novo é a sociedade humana, ou a humanidade socializada” (Marx; Engels, 2007, p. 535). Tal citação nos permite inferir que o termo materialismo pode apresentar significados diversos. No âmbito da filosofia “[...] esse termo designa, em geral, toda doutrina que atribua causalidade apenas à matéria. Em todas as suas formas historicamente identificáveis [...]” (Abbagnano, 2007, p. 649). O materialismo é reconhecido pelo deslocamento das entidades físicas, cuja origem é atribuída ao movimento. Nesse contexto, o movimento representa uma força externa que impulsiona o estado de *devoir* dos objetos físicos, contudo, apenas na medida em que é possível observá-lo a partir de suas influências históricas sensíveis (Marx; Engels, 2007).

Conforme Marx e Engels (2007), o materialismo vigente no século XIX, inclusive as ideias do filósofo alemão Ludwig Feuerbach (1804-1872), apresentava uma falha fundamental ao se concentrar na apreensão do objeto, da realidade, do tangível, apenas sob a forma de objeto ou contemplação, sem considerar sua natureza como atividade humana sensível, como prática subjetiva, composta pelo *devoir* histórico. Nesse sentido, os autores destacam que o lado ativo – oposto ao materialismo – foi desenvolvido pelo idealismo, porém de maneira abstrata, já que o idealismo não considerou a atividade real e sensível como tal. Essa crítica ressalta a necessidade de uma abordagem que reconheça a atividade humana como central para compreender a realidade, e destaca a importância de uma perspectiva que integre a prática e a subjetividade na análise materialista.

Com base na análise crítica da forma idealista de compreender a realidade humana, Marx e Engels propõem uma nova perspectiva que visa superar as aparências, buscando uma discussão mais profunda da essência direta do movimento histórico. Essa abordagem é descrita por Marx e Engels (2012, p. 20-21, grifo nosso) como a produção objetiva e crítica na dialética materialista:

Por completo en contraposición a la filosofía alemana, que baja del cielo a la tierra, aquí se sube al cielo a partir de la tierra misma. Esto es, *no se parte de lo que los hombres dicen, se imaginan, se representan, ni tampoco del hombre dicho, pensado, imaginado, representado*, para desde ahí acceder al hombre de carne y hueso; se toma pie en el *hombre realmente activo y a partir de su proceso vital real se expone la evolución de los reflejos y ecos ideológicos, de este proceso vital*. [...] son los hombres que evolucionan con su producción y su tráfico materiales los que, con esta realidad suya, cambian también su pensamiento y los productos de su pensamiento. *No es la consciencia lo que determina la vida, sino la vida lo que determina la consciencia*.

Portanto, sob a perspectiva do materialismo, a questão do conhecimento da realidade, ou seja, a compreensão do movimento do real, revela-se como um processo que se instaura para além da observação teórica (suposição de ideias que antecedem a realidade). Essa noção está presente no tom irônico da frase “*em contraposição à filosofia alemã [de idealistas como Kant e Hegel], que baixa dos céus a terra, aqui [o materialismo histórico] sobe aos céus a partir da terra em si*” (Marx; Engels, 2012, p. 20, tradução nossa). Nessa lógica, o conhecimento deixa de ser apenas a afirmação de um espírito benévolo que, baseado em divagações, compreende a realidade e suas relações, conflitos e tensões, como se fossem ideias constituídas *a priori*, livres de determinações reais e concretas. Sob a ótica marxiana, o conhecimento emerge como um movimento que parte em princípio da constituição materialmente estabelecida entre os seres humanos, de sua produção material no meio físico, e chega ao mundo das representações. Isso porque as ideias adquirem significado quando estão concretamente em movimento histórico com sua respectiva realidade, e não como um mundo intangível, à parte dos processos concretos (Netto, 2011; Saviani, 1996).

Dessa forma, a corrente marxiana-engelsiana prioriza a abordagem de superação, bem como a transformação revolucionária radical das formas de explicação idealistas, que seguem uma tradição fortemente histórica e não superada da escolástica. Como afirmam Marx e Engels (2007, p. 539), “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa [agora] é transformá-lo”. Assim, o que importa é efetivamente se a realidade é transformada, não apenas na teoria, mas também na prática, considerando a relação prática com essa teoria no movimento real da história, compreendendo a efetiva relação de que “*no es la consciencia lo que determina la vida, sino la vida lo que determina la consciencia*” (Marx; Engels, 2012, p. 21).

A concepção materialista, conforme exposta por Marx e Engels (2007), destaca que os indivíduos são moldados pelas circunstâncias e pela educação, e sugere que indivíduos transformados são produtos de circunstâncias distintas e de uma educação condicionada por determinações produtivas estabelecidas na

relação do ser humano com o trabalho e com sua efetiva realidade histórica<sup>4</sup>. Na crítica *Teses sobre Feuerbach*, Marx e Engels (2007, p. 537-538), na tese III, ressaltam que “as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado”. A transformação, portanto, é radical, pois se principia na prática revolucionária que emerge das relações concretas do ser humano, de sua forma de sociabilidade determinada pelo modo de produção material e de suas condições existenciais. As circunstâncias são, precisamente, o ponto de entendimento que no estabelecimento das relações sociais, a partir da produção material, o ser humano produz a si mesmo e aos outros historicamente (Saviani, 2011b).

Contudo, cabe indagar: de que maneira tais circunstâncias podem ser apreendidas? Segundo Marx e Engels (2012), a partir do modo como as representações são produtos determinados pelas condições materiais de produção da realidade social. Isso porque, grupos de indivíduos divididos na especialização do trabalho internalizam as ideias correntes em seus espaços social e politicamente instituídos. Historicamente, à medida em que os agrupamentos humanos constituem complexos sociais numerosos, as distinções sociais tornam-se necessárias para a diferenciação e as trocas estabelecidas a partir dos excedentes de produção. Desse modo, estabelecem-se distintos locais de produção e de reflexão, pois “*la división del trabajo viene a convertirse en una división verdadera en el momento en que irrompe una división entre el trabajo material e intelectual*” (Marx; Engels, 2012, p. 23, grifo nosso). Quando a produção objetiva se distancia da representação real da produção subjetiva da realidade, emergem dessa cisão os processos de conflitos “*en la medida en que las circunstancias y relaciones sociales existentes hayan entrado en contradicción con la fuerza productiva existente*” (Marx; Engels, 2012, p. 23, grifo nosso).

Com o intuito de elucidar tal aparente incongruência, a corrente marxiana-engelsiana adota a reestruturação da lógica dialética. A abordagem dialética, enquanto vertente do pensamento filosófico, possui uma antiguidade que acompanha a própria história da filosofia. Ela expressa uma lógica de construção das ideias e da realidade ao estabelecer “[...] que há um adversário a ser combatido ou uma tese a ser refutada [...] ou então que é um processo resultante do conflito ou da *oposição entre dois princípios*, dois momentos ou duas atividades [...]” (Abbagnano, 2007, p. 269, grifo nosso). Essa percepção genérica, comumente empregada para uma compreensão de senso comum, acaba por invisibilizar sua potencialidade na constituição da história da filosofia, e que

---

4 Ou como afirma Tonet “o trabalho é o **fundamento ontológico do ser social**, é óbvio que, em cada momento e lugar históricos, **uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade** e, portanto, de uma certa forma concreta de educação” (2009, p. 10 *apud* Saviani, 2011b, p. 11, grifo nosso).

tem por gênese<sup>5</sup> as estruturas de pensamento que partem desde Tales, Epicuro, Demócrito, Heráclito, Platão, Aristóteles, passam por Kant, Hegel, e chegam a Marx e seus contemporâneos.

A fundamentação da dialética expressa o movimento material da realidade, dos eventos físicos aos eventos subjetivos historicamente percebidos e tomados em suas contradições internas e externas. Se, por exemplo, com a dialética heraclitiana, é possível notar a impossibilidade de banhar-se mais de uma vez no mesmo rio, é com a dialética platônica que se percebe a natureza de investigação cooperativa, que envolve a colaboração entre duas ou mais pessoas, seguindo o método socrático de questionamento e resposta. Nesse sentido, a dialética, segundo a abordagem platônica, não se caracteriza como um método dedutivo e analítico, mas sim como um processo de indução e síntese da materialidade do real, mais próximos dos métodos da pesquisa empírica (Abbagnano, 2007).

A dialética, portanto, consiste no exercício de desconstrução da totalidade e construção de partes de significação unitária, no qual se percebem as unidades de contradição presentes implicitamente no contexto de generalizações de um sistema. A dialética é o processo de ponderar os posicionamentos de estruturas lógicas isoladas no quadro geral de produções, e produzir a síntese de como essas representações garantem o desenvolvimento que confere sentido à totalidade. Essa análise individualizada dos fenômenos da natureza pode ser observada, por exemplo, nos ensinamentos de Heráclito de Éfeso (500 a.C. – 450 a.C.), o qual afirma que não é possível banhar-se duas vezes nas águas de um mesmo rio, pois devido ao movimento natural do rio, as águas não permanecerão as mesmas, e para o movimento do ser também não será o mesmo. Nessa filosofia, encontra-se expressa a unidade primordial da dialética. Ao se considerar os referentes físicos (água, rio, ser) e sua posição no sistema, significada pelo ato de banhar-se, compreende-se que o movimento é a parte essencial que dá à unidade sua transformação. Essa transformação não é apenas momentânea e estática, mas está expressa no tempo histórico, de maneira dinâmica e variável.

Conforme Engels (2006), os processos da natureza são cruciais para a comprovação da dialética, e as ciências naturais modernas fornecem uma abundância de dados em constante crescimento que corrobora tal constatação. O autor argumenta que esses dados demonstram que a natureza segue os princípios dialéticos em vez das abordagens metafísicas. Ademais, Engels destaca que a natureza não está presa a um ciclo monótono e eternamente repetitivo, mas percorre uma verdadeira história traduzida a partir do movimento material da

---

5 Conferir p. 32 da obra “Diferenças entre as filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro”, de Marx (2018), onde o autor expõe suas razões ao interessar-se pelas filosofias antigas do materialismo e o confronto com idealismo contemporâneo de sua época.

realidade (ações e reações). Nesse sentido, a compreensão precisa do universo, de seu desenvolvimento e do progresso da humanidade, bem como das representações formadas na mente humana, só é alcançada ao seguir o caminho construído na dialética. Engels (2006) afirma a necessidade de se considerar as inúmeras ações e reações gerais do tornar-se e desaparecer, bem como das mudanças de avanço e retrocesso, ao longo do tempo.

Em um viés histórico e social, como se concebe a dialética sob a ótica marxiana? Para Marx, é imprescindível observar o movimento historicamente determinado pela materialidade produtiva da humanidade. Ademais, é necessário compreender as disputas que emergem da divisão do trabalho físico e intelectual, a fim de entender o processo dialético nessa relação. As ideias dominantes em cada época histórica estão diretamente relacionadas ao grupo que materialmente opera as condições necessárias para a produção da realidade, pois como afirmam Marx e Engels (2012, p. 24) “*Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, de las relaciones materialmente concebidas como pensamientos; o sea, de las relaciones que hacen de una clase la dominante; o sea, los pensamientos de su dominio*”. Esses pensamentos, por sua vez, representam a constituição ideológica determinada materialmente. Portanto, indivíduos que pertencem à classe dominante atuam “*como pensadores, como productores de ideas de su época, que regulan la producción y distribución de las ideas de su época; de ahí, en suma, que sus ideas sean las ideas dominantes*” (Marx; Engels, 2012, p. 24).

No âmbito da ideologia dominante, caracterizada como o pensamento de uma classe socialmente privilegiada pela exploração do trabalho alheio, as relações sociais são idealizadas, e se mantém fielmente à forma da dominação, sem necessariamente corresponder ao conteúdo verdadeiro da realidade. Essas relações são cuidadosamente elaboradas para que a exploração entre empregadores e empregados não entre em conflito, mas seja amenizada por mecanismos<sup>6</sup> de controle autoritário e educação, tanto conscientes como inconscientes (Marx; Engels, 2012).

Ao se observar as concepções delineadas, nota-se que a apreensão da teoria e do método na vertente filosófica marxiana-engelsiana depende, em certa medida, da apreensão da organização e produção do ser e da ordem social no tempo histórico. Essa organização relaciona-se, em um primeiro momento, com a concepção materialista da história, a qual, em Marx, assume uma transformação se comparada com a definição de história proposta na corrente do idealismo alemão.

6 Marx e Engels (2012, p. 25) também estabelecem que “la desaparición de la apariencia [ideológica], como si las ideas dominantes no fueran las ideas de la clase dominante y tuvieran un poder independiente del poder de esta clase. La existencia de [tais] ideas revolucionarias en una determinada época presupone la existencia de una clase revolucionaria”.

A transição de paradigma no entendimento do conceito de história como representação ideal no espírito humano dos fenômenos da natureza é atribuída à perspectiva marxiana-engelsiana. Conforme Engels (2006), a concepção materialista da história proposta por Marx refere-se à compreensão de que a produção e a troca dos produtos dela “[...] é a base de toda a ordem social; [...] a distribuição dos produtos, e juntamente com ela a divisão social dos homens em classes ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e como produz e pelo modo de trocar os seus produtos” (Engels, 2006, p. 66). A referida concepção, portanto, não se origina da ideia de produção que essa sociedade proclama. Portanto, essa definição, que tem origem em Hegel, posteriormente em Marx, assume o pressuposto de que a produção material humana constrói a história ao mesmo tempo em que o ser humano molda sua atividade materializada para garantir que o campo social seja uma extensão das condições históricas para a sua existência, pois

*[...] as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na idéia que eles façam da verdade eterna ou da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca; devem ser procuradas não na filosofia, mas na economia da época de que se trata (Engels, 2006, p. 66, grifo nosso).*

Em sua expressão dialética, o materialismo histórico é o conflito das condições de produção material da realidade, formado, por um lado, pelos interesses da classe burguesa histórica (os capitalistas) e, por outro lado, pelos interesses das classes produtivas (os proletários), subjugadas à oferta de seu trabalho para exploração do sistema capitalista. O confronto na ordem dialética também se manifesta no campo da legitimidade progressista das classes burguesas conservadoras e “[...] restringiria as possibilidades da razão emancipadora e a converteria aos fins de justificação teórico-metodológica [...] e à conformação social aos interesses da acumulação” (Pimentel e Silva, 2019, p. 36). Em tempos atuais, as classes burguesas, representadas por empresários, lobistas e corporações financeiras, assumem o controle dos meios de produção econômica<sup>7</sup>, garantindo o exercício político que legitima a configuração da ordem social democrática baseada no progresso desenvolvimentista, alicerçada ainda nos ideais do “[...] império da livre concorrência, da liberdade de domicílio, da igualdade de direitos dos possuidores de mercadorias [...]” (Engels, 2006, p. 67).

Conforme destacado por Christiane Pimentel e Silva (2019), pesquisadora em serviço social da Universidade Federal do Pará (UFPA), o enfoque marxista é descrito como um processo dialético que emerge da visão ontológica de Marx

<sup>7</sup> Economia (*oikos* + *nomos*): casa com regras, costumes e leis, a casa é o mundo, o mundo dividido em espaços delimitados de produção, e as regras são constituídas pelos possuidores do capital protegido em lei, originado nos costumes.

sobre a sociedade, na qual o indivíduo é responsável por estabelecer as próprias circunstâncias objetivas e subjetivas de existência, a partir de sua produção material. Nesse sentido, a teoria, a abordagem e o contexto social se entrelaçam, formando uma unidade metodológica que busca compreender o modo de produção representado nas ordens da economia e da política do ser social. Conforme observado por Engels (2006), a introdução dos meios de produção provoca uma mudança fundamental na forma como a produção é realizada. A produção deixa de ser uma série de ações individuais para se tornar uma sucessão coletiva de atividades sociais, e os produtos deixam de ser identificados como itens individuais para adquirir um caráter social (produto social). Os bens fabricados, como fios, tecidos e produtos metálicos das fábricas, passam a representar o resultado do esforço conjunto de vários trabalhadores, cujas contribuições são integradas no processo produtivo. Dessa maneira, torna-se difícil atribuir autoria individual a um produto, já que ele é fruto do trabalho coletivo, ou seja, de uma classe histórica determinada pelas relações de produção contraídas entre si.

Dessa conjuntura, emerge a proposição de Marx e de seus contemporâneos, impulsionados pela compreensão desenvolvida pelo socialismo científico, de que a superação das formas exploratórias de produção depende da tomada de consciência da própria classe responsável por esse processo: a classe produtiva. Conforme Engels (2006), a contradição intrínseca ao novo modo de produção, que lhe confere sua essência capitalista, incorpora, em seu cerne, todos os conflitos da era contemporânea. À medida que o sistema de produção emergente se consolida e abarca os setores fundamentais da economia, suprimindo a produção individual, torna-se cada vez mais evidente o desencontro e o distanciamento entre a produção social nos domínios de quem produz para a apropriação capitalista de quem explora.

Como argumenta Engels (2006), a divisão da sociedade em classes dominantes e dominadas emerge como consequência do estágio inicial de desenvolvimento da produção capitalista. Enquanto a totalidade do trabalho social garante apenas o suprimento das necessidades básicas de todos, ocupando a maior parte do tempo da maioria da sociedade, a divisão em classes se torna inevitável, assim como a cisão e a especialização do trabalho intelectual e manual (Sohn-Rethel, 2024). Uma classe se destaca, liberta das atividades produtivas diretas, e assume o papel de responsável pelas demandas gerais da sociedade, como liderança, gestão pública, justiça, ciência, artes, inclusive a educação. Essa segmentação é fundamentada na lei da divisão do trabalho. No entanto, é importante ressaltar que essa divisão de classes não ocorre sem a presença de violência, espoliação ou engano. Ademais, uma vez que a classe dominante estabelece seu poder, frequentemente busca consolidá-lo à custa da classe trabalhadora, aumentando sua exploração e dominação sobre as massas enquanto expande seu papel na direção social.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Colocado isto em evidência, como é que a teoria é pensada no âmbito da corrente do materialismo histórico e dialético? A teoria de Marx e Engels procura representar um momento de apreensão e transformação da realidade vigente, construída na relação dialética entre a exploração e a produção, precisamente porque está relacionada com a apropriação capitalista da produção da classe trabalhadora. Essa relação que se estabelece provém da compreensão de que “*las condiciones de trabajo producidas y los productos del trabajo se enfrenten como capital al productor directo*” (Marx; Engels, 2012, p. 135), isto é, que a sua força produtiva seja um caráter social determinado pelas condições materiais de trabalho. No entanto, para que esta força de trabalho seja transformada em capital, há condições que são determinadas pelas formas de “*la expropiación del suelo de los productores directos y, por tanto, una determinada forma de propiedad territorial*” (Marx; Engels, 2012, p. 135). Portanto, com essa síntese, o que se revela não é a forma da produção capitalista, mas o seu conteúdo, visto que os trabalhadores e as trabalhadoras são despossuídos/as de propriedade territorial e dos meios de produção, restando-lhes apenas a sua força produtiva, a qual é indiretamente absorvida por meio da exploração assalariada do trabalho.

A dicotomia de classes revela, então, a necessidade de conceber uma teoria que seja capaz de analisar e compreender a evolução do ser social no desenvolvimento histórico das suas condições de dominação e de opressão. A teoria não é apenas uma reflexão ideal sobre a realidade que se apresenta, mas sim a própria intervenção, que procura intervir nos processos concretos através de dinâmicas, em que o ponto de chegada é o ponto de partida, e no caminho da sua representação, compreende a totalidade como a manifestação coletiva das unidades integradas na produção social.

Segundo a abordagem marxiana-engelsiana, o conhecimento é um movimento materialmente observado pela produção e a reprodução da vida real na determinação da história (Netto, 2011). Isto significa que a história humana não é apenas uma representação da ideia de evolução do ser humano no tempo, mas é determinada pela sua transformação, materialmente estabelecida a partir das condições de produção da sua existência e pelas formas de relações sociais.

Isso porque o ser humano é ser da sua história, pois “*individuos determinados, que actúan productivamente de un modo determinado, contraen entre sí estas determinadas relaciones sociales y políticas*” (Marx; Engels; 2012, p. 19). Portanto, na perspectiva marxiana-engelsiana, o conhecimento é a crítica da sua produção, sobretudo a crítica da sua acumulação determinada pela condição de produção material do sujeito histórico. Isto implica fazer o movimento de trazer à consciência racional as fundamentações, as condições e as limitações do conhecimento, à medida que

se verifica dialeticamente o seu conteúdo, com base no movimento histórico real das condições concretas (Netto, 2011).

Para Marx e Engels (2012), o ser humano, inserido socialmente, é determinado pela sua produção material, realizada por meio da sua atividade produtiva, da qual emergem representações de si mesmo e das suas condições de existência social.

Las representaciones que estos individuos forman son *representaciones bien acerca de su relación con la naturaleza*, bien acerca de la relación que guardan entre sí, bien sobre su propia contextura. Es evidente que en todos estos casos estas representaciones son la expresión consciente - real o ilusoria - de sus circunstancias reales y de su actividad, de su producción, de su tráfico, de su organización social y política (Marx; Engels, 2012, p. 19).

Conforme a compreensão materialista marxiana-engelsiana, as representações supõem a explicação que os indivíduos expressam da sua consciência em relação à realidade, seja ela como forma aparente (ilusória) ou concreta (real). É importante observar esta relação, pois neste domínio o entendimento que se apresenta é a proximidade com as condições historicamente determinadas pela produção material da existência humana. Por exemplo, só conhecemos o mundo em que vivemos a partir do modo como produzimos a nossa realidade, e essa relação depende de nossas circunstâncias, dos materiais que utilizamos e da forma como os utilizamos, bem como da sua relação com a nossa sobrevivência (acumulação de recursos). Deste modo, a representação que concebemos da realidade social organiza-se entre a produção material e a sua relação direta com a significação.

La producción de las ideas y representaciones de la consciencia viene en un principio íntimamente vinculada a la actividad material y al tráfico material de los hombres, lenguaje de la vida real. [...] Igual ocurre respecto de la producción espiritual, tal y como toma cuerpo en el lenguaje de la política, de las leyes, de la moral, de la religión, de la metafísica, etc., de un pueblo. Los *hombres son los productores de sus representaciones, ideas, etc.*, pero los hombres reales y actuantes, tal como vienen *condicionados por una determinada evolución de sus fuerzas productivas* y del tráfico correspondiente a las mismas hasta sus formaciones más amplias (Marx; Engels, 2012, p. 20, grifo nosso).

Neste sentido, conforme nos orienta o intelectual marxista José Paulo Netto (2011), para Marx, a representação das ideias na consciência – atividade de abstração – advém da sua vinculação com a atividade concreta do ser humano na realidade. No plano do pensamento, a teorização dessa relação, entre objeto materialmente produzido e a sua ideia, envolve compreender a sua estrutura, ou seja, aquilo que a constitui, os seus pormenores, bem como a sua dinâmica, os seus usos e valores.

A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (Netto, 2011, p. 20-21).

No pensamento marxiano, a teoria é um momento particular do conhecimento adquirido, podendo a sua expressão ser diversificada em virtude dos modos de representação que as classes sociais produzem de si mesmas. Porém, o conhecimento teórico é específico ao processo de conhecer o objeto, desde a sua estrutura e na sua dinâmica<sup>8</sup>, para o conhecer na representação daquilo que é em si mesmo – o real existente na efetividade, sem deslizar o conhecimento pelas formas do desejo, aspiração e representações próprios do sujeito que pesquisa – ou seja, daquele que se coloca a observar o objeto e extrair dele aquilo que lhe é constitutivo (Netto, 2011; Dussel, 2010).

No campo da educação, foi o filósofo e pesquisador emérito da Universidade Estadual de Campinas, Dermeval Saviani (1996), que analisou a ideia de transformar as representações ilusórias em representações reais da condição concreta de produção material da existência humana, colocando-a da seguinte forma: “Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (Saviani, 1996, p. 2). A passagem referida pelo autor possibilita que o sujeito ultrapasse representações abstratas da realidade, compreendidas como ideias do senso comum (mentalidade popular), e aceda à representação concreta da realidade (consciência crítica), na qual o sujeito começa a compreender as suas condições determinadas de existência e parte para uma busca de superação das ilusões, produzindo, assim, a sua emancipação enquanto classe, e não apenas como sujeito individualizado<sup>9</sup>. Portanto, “o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto [...], porque o concreto não é o dado (o empírico), mas uma

---

8 Nos dizeres de Netto (2011, p. 22): “capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou”.

9 O processo dialético de superação das representações abstratas não é exclusivamente a superação do sujeito individualizado em sua subjetividade, mas a emancipação coletiva que se organiza no plano das relações com a classe social que este pertence, uma vez que aqui, o sentido expresso por essa organização do pensamento não é a vontade de construir a ideia de emancipação, mas construir as condições materiais objetivas nas quais essa ideia vai surgir como processo histórico de emancipação da classe oprimida. Em outros termos, a chegada não é a emancipação coletiva da classe organizada, mas a materialização dos processos para essa emancipação como ponto de partida.

totalidade articulada, construída e em construção. O concreto é, pois, histórico; ele se dá e se revela na e pela práxis” (Saviani, 1996, p. 5).

Saviani (2011a, p. 21), em outro texto, ao investigar as contribuições marxianas à educação, escreve: “O empenho em compreender e explicar a problemática educativa a partir dessa concepção superadora do pensamento burguês moderno, eis o que se configura como uma teoria marxista da educação”. Com esta posição, o autor explica-nos dois princípios correntes que identifica na abordagem marxiana:

1) A realidade das “coisas” existe independente do pensar: trata-se de que “*é a realidade [em movimento] que determina as idéias*” (Saviani, 2011a, p. 21, grifo nosso).

2) A realidade é epistemologicamente apreendida, em movimento, pela atividade intelectual: “*produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer*” (Saviani, 2011a, p. 22, grifo nosso).

Estas premissas resumem o entendimento de uma crítica que não é a superação isolada, aplicável aos problemas estruturais da educação, mas a transformação por incorporação das problemáticas da ordem social vigente do sistema capitalista. A realidade só é percebida, teorizada, incorporada, modificada e radicalizada quando as suas condições de produção não estão em contradição com a concreticidade das relações sociais, materialmente estabelecidas. Seguindo a compreensão de Saviani (2011a), a teoria marxiana não deve ser transposta para o campo da educação como uma nova teorização pedagógica<sup>10</sup>, mas sim como teoria marxista da educação,

trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim (Saviani, 2011a, p. 24).

Portanto, conforme nos ensina Netto (2011, p. 23), “a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica”, não podendo reduzir-se a uma breve representação das ideias sobre a realidade. A postura do sujeito que busca conhecer a realidade deve ser essencialmente ativa e radical na extração de particularidades da essência do

10 A obra de Dermeval Saviani intitulada **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas: Editora Autores Associados, 2019, corrobora para estudos introdutórios no caminho para uma teoria pedagógica subsidiada pela abordagem marxiana que avança com, e além, das fundamentações teóricas de Marx.

objeto “para apreendê-lo como um processo”, capaz de “mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (Netto, 2011, p. 25).

Em virtude da análise elaborada, é possível compreender alguns pressupostos que fundamentam o pensamento materialista histórico e dialético na educação, na teoria e no conhecimento. Este capítulo visa proporcionar uma introdução a estas discussões, inserindo-as no contexto das crescentes crises social, moral, política e ambiental, causadas pelo desenvolvimento das relações de exploração e dominação capitalistas contemporâneas. Deste modo, ao refletir sobre tais questões no contexto educativo e apresentá-las ao nosso público, a nossa intenção é fomentar o debate contínuo, de modo a superar os obstáculos atuais e continuar a revelar as aparências imediatas da educação, visando a sua transformação concreta, essencial e radical.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 1. ed. Tradução: Alfredo Bosi e revisão da tradução e tradução de novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. rev. ampli. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUARTE, Newton; SILVA, Efrain Maciel e; DUARTE, Elaine Cristina Melo. O caráter político da especificidade da educação: dificuldades de aceitação de uma tese. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, p. e17541, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17541. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/17541>. Acesso em: 18 jul. 2024.

DUSSEL, Enrique. **La producción teórica de Marx**. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana, 2010.

ENGELS, Friedrich. **Del socialismo utópico al socialismo científico**. Madrid: Fundación Federico Engels, 2006.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A Razão na história: uma introdução geral à filosofia da história**. Tradução Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LESSA, Sergio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. Crise capitalista, avanço reacionário e os desafios para as pedagogias marxistas: 40 anos de Escola e Democracia. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, p. e17546, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17546. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/17546>. Acesso em: 16 set. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos de filosofia, política y economía. Manuscritos de París. Manifiesto del Partido comunista**. Estudio Introductorio. Madrid: Editorial Gredos, 2012.

MARX, Karl. **Diferenças entre as filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro**. Tradução Nélio Schneider. 1. ed. Rio de Janeiro: Boitempo, 2018.

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

PIMENTEL e SILVA, Christiane. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 134, p. 34-51, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.164>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e pedagogia. **Revista HISTEDBR**, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011a.

SAVIANI, Dermeval. História, trabalho e educação: comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 4-14, dez. 2011b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Editora Autores Associados, 2019.

SOHN-RETHEL, Alfred. **Trabalho intelectual e manual**. Tradução Elvis Cesar Bonassa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2024.

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 443-481, maio/ago. 2011.



# PARADIGMA ONTOLÓGICO: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO, A TEORIA E O CONHECIMENTO

*Patrícia Andréa Rauber Knorst<sup>1</sup>*

*Rosane Pagnussat<sup>2</sup>*

*Claudionei Vicente Cassol<sup>3</sup>*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O que é educação? O que é teoria? O que é conhecimento? Diante desses questionamentos, desenvolvemos nossas reflexões acerca desses três conceitos importantes para a humanidade, para a ciência e para nós mesmos, na perspectiva das necessárias teorizações e produção de conhecimento, especialmente, neste momento em que objetivamos contextualizar compreensões no campo sócio-filosófico e relacioná-las com dimensões e aspectos fundamentais para o contexto científico em perspectiva humanista. Com essas intencionalidades, buscamos uma inter-relação entre as temáticas centrais deste ensaio que requer análises no sentido de contribuir para a vida humana, para a organização e evolução da sociedade e para a transformação das realidades e circunstâncias que afetam a vida em suas diversas e variadas formas e manifestações. Nesse sentido, apresentamos nossas considerações no decorrer desta produção, seguindo base bibliográfica, realizando inferências e contribuições significativas nos campos mencionados.

Ao partirmos dos questionamentos iniciais, podemos construir saberes que englobam a educação e conceitos no lastro dos termos teoria e conhecimento

- 
- 1 Mestranda em Educação pelo PPGEDU/URI - Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen - RS. Especialista em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Licenciada em História, Pedagogia e Filosofia. Email: patriciaandrearauber@gmail.com.
  - 2 Mestranda em Educação pelo PPGEDU/URI - Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen-RS. Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica. Licenciada em Educação Artística e Educação Especial. Email: rosanessat@yahoo.com.br.
  - 3 Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Pós-doutor e Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Licenciado em Filosofia, História e Psicologia da Educação (FAFIMC). E-mail: cassol@uri.edu.br.

e suas compreensões, assim como, procuramos realizar o movimento de analisá-los na perspectiva do paradigma ontológico, com destaques para concepções que conseguimos compreender nas aproximações entre Platão, Aristóteles e Hegel com Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, bem como, contribuições que captamos em uma ótica que nos parece hermenêutica e dedutiva, mas também crítico-dialética.

## **EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E FILOSÓFICAS**

Por educação compreendemos os processos de formação do ser humano, tanto no âmbito do cotidiano, do concreto das vivências e experiências, antes e após a escola, quanto aqueles especificamente escolares, de sistematização de informações e dados e elaborações mais metódicas e, portanto, científicas em espaços formais de educação. Nesse ponto, incluímos formação integral e superação da transmissão e socialização de ensinamentos, de conteúdos, habilidades e conhecimentos, porque compreendemos que formação é, também, construção a partir do mundo e autoconstrução. Nessa perspectiva, por meio da educação, os indivíduos aprendem e ensinam, não somente por atividades ou obras mas, também, através de reflexões que são elaboradas a partir do pensar o mundo e a si.

A educação não se limita às atividades práticas e concretas, mas compreende a capacidade de reflexão e de pensar com a criticidade necessária de todos e todas que estejam envolvidos/as no processo educacional. O ato de educar visa superar a simplificação da reprodução, da memorização, da assimilação de conteúdos, para caminhar na direção da produção de conhecimento, da capacidade de compreender e criar. Mais do que aprender fazendo, os atores e as atrizes desse processo também aprendem através da reflexão sobre suas experiências e ações, o que resulta, em práxis, em teorização. Nesta visão abrangente da educação, que vai além da transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas, insere-se a formação integral do ser humano e a valorização da aprendizagem como um processo dinâmico e permanente de humanidade e ciência. É próprio do conhecimento não se deter, mas estar em busca.

Nessa compreensão, a educação é uma práxis complexa da existência humana, o que a leva a ter também diferentes definições, compreensões ou explicações. O intelectual e educador José Carlos Libâneo (1998) define-a como o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos em relação ativa. Tudo isso em um determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, indivíduos, circunstâncias e condições históricas, sociais, políticas, econômicas e, portanto, culturais.

Em uma análise filosófica, salientamos que a educação é um processo contínuo e está em todos os espaços e tempos das relações sociais e da dimensão subjetiva, pois é, nessa compreensão, ação do indivíduo também. Brandão (2007, p. 7) discorre que “ninguém escapa da educação”. Parafraçando o antropólogo, reiteramos que em diversos locais, tempos e momentos se faz, aprende-se, ensina-se, pensa-se elabora-se e se repensa, reelabora, reflexiona-se, age-se, o que desenha a práxis, que indica a existência, a ação da educação.

De acordo com a compreensão de Brandão (2007), podemos afirmar que a educação acontece em uma variedade de contextos, nas interações sociais, em casa, no trabalho e, mesmo, no modo como consumimos as informações, como lidamos com a existência, como desenvolvemos as relações e como prospectamos o futuro e organizamos a continuidade da vida, da existência. Por isso, é fundamental reconhecermos a importância de promover ambientes específicos e práticas adequadas, estruturadas, que favoreçam o aprendizado em todas as esferas da vida, não apenas nas instituições educacionais formais, embora sejam as escolas entidades de especificidade na sistematização do aprendizado, da construção da ciência. Portanto, a escola não pode ser invalidada, ser negada e nem ser negligenciada.

Paulo Freire (1921-1997), um dos mais influentes educadores brasileiros, desenvolveu uma abordagem pedagógica baseada na conscientização e na libertação. Em obras como *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2017) enfatiza a dimensão ontológica da educação, defendendo que o ato de educar não é neutro, mas implica em uma tomada de posição ética e política em relação à realidade social e às injustiças existentes. Desse modo, Freire (2017, p. 40) compreende “a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica”. Freire (1997) destaca a educação como essencial para a formação científica, democrática, emancipatória e humanista, associando-a à ideia de “*devir*”, que reflete a contínua transformação e desenvolvimento humano.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2017) aborda a dimensão ontológica da educação, destacando sua conexão com a natureza humana e com o existir no mundo. Ele argumenta que a educação deve enfrentar a desumanização, vista como uma “realidade histórica” e uma “possibilidade ontológica”, ou seja, uma condição humana que, por meio da educação transformadora, pode ser superada.

Freire (2017) desenvolve sua pedagogia como uma resposta à opressão e desigualdade, baseando-se na ideia de que a sociedade é estruturada por relações de dominação, onde grupos no poder negam o pleno desenvolvimento dos demais. Essa opressão se reflete também no campo educacional, perpetuando desigualdades. Freire (2017, p. 39) vê a educação como uma “prática de liberdade”, essencial para superar a exploração e promover a emancipação.

A educação na proposta freireana, com sua base ontológica, é entendida como um processo de emancipação e transformação, que desenvolve a consciência crítica nos indivíduos, permitindo-lhes compreender melhor a si mesmos e o mundo. Para Freire, a dignidade humana, a realização, o aprendizado, a cidadania e a justiça social são condições essenciais do ser humano. Seu pensamento inspira a articulação e mobilização para a superação da injustiça e a promoção da transformação social.

pela busca do sentido do existir, preocupação onto-antropológica, pela busca das vias de acesso a esse sentido, preocupação com o conhecimento, epistemológica, bem como pela legitimação do agir, preocupação com os fundamentos da prática, dimensão axiológica, ao nosso ver, constituem os próprios pilares estruturais do filosofar. Mas, obviamente, não há como abordar o ser humano, seu conhecimento e sua ação, buscando desvendar o seu sentido, sem considerar sua imanência radical nas coordenadas do espaço e do tempo. Espaço social e tempo histórico. Nas malhas do social, na temporalidade histórica, na praxidade real. Na profunda encarnação do existir humano (Nogueira e Taveira; Severino; Romão, 2018, p. 541).

Nesse envolvimento, pelo sentido da existência, analisamos que as preocupações ontológicas e antropológicas, assim como, a busca pelo conhecimento e sua legitimidade prática, constituem os pilares fundamentais da filosofia. Com essa ênfase, é impossível compreender o ser humano, seu conhecimento e suas ações sem considerar o espaço e tempo em que estamos inseridos. Outrossim, o entendimento da existência humana deve considerar o contexto social e histórico, enfatizar a natureza concreta e situada da vida humana.

Nessa perspectiva, o educador Paulo Freire argumenta que a educação transcende a simples transmissão de conhecimento. Ela deve promover a conscientização crítica, possibilitando que os indivíduos compreendam profundamente a si mesmos e ao mundo em que vivem, convivem e, frequentemente, do qual se sentem excluídos. Nessa visão, o autor sublinha a importância, o valor e a essência da educação como componentes fundamentais para o desenvolvimento humano.

Nos termos do pensamento geral de Paulo Freire, a educação não pode ser outra coisa que não o próprio projeto de constituição histórica do ser humano, busca e investimento na superação de suas incompletudes óticas, mediação de sua realização ontológica. Consolidação de sua condição de máxima autonomia possível nos limites da finitude e contingência de sua condição existencial (Nogueira e Taveira; Severino; Romão, 2018, p. 548).

Freire concebe a educação como um meio para alcançar a realização ontológica e, com isso, abre a perspectiva para que os indivíduos desenvolvam uma compreensão mais profunda de si mesmos e de sua existência. Para ele, a educação é uma ferramenta vital para promover o crescimento através da sua

própria construção de história, na busca por uma vida mais plena e significativa que transite na dimensão da liberdade enquanto construção criativa, da possibilidade do humano realizar-se no diálogo, na coletividade, no espaço e tempo histórico-social com os demais indivíduos.

## UMA ABORDAGEM SOBRE TEORIA: ETIMOLOGIA FILOSÓFICA

Pensar acerca do conceito de *teoria*, de modo geral, é colocar em reflexão compreensões, possibilidades, argumentações e explicações, em nosso modo de entender, não absolutas, porém, necessárias. Essa perspectiva da contingência, indica que a teoria, por mais ampla ou específica, profunda ou objetiva, não permanece sem revisões, isenta da possibilidade de refutabilidade. Essa dinâmica desencadeia movimentos teóricos que, geralmente surgem a partir das insuficiências das tentativas de explicação anteriores, como um modo de contrapor, de reafirmar ou de discutir uma nova ideia e, igualmente, a partir das teorias já existentes.

Ao contemplarmos a palavra teoria, em sua etimologia, compreendemos significados que, igualmente, constituem teorizações. Em sua obra, “*o que é teoria*”, Pereira (1984, p. 7) aponta que “os dicionaristas, em sua maioria, identificam este termo com contemplação, ato contemplativo, ou mesmo beatitude.

Parafraçando Pereira (1984), a teoria envolve reflexão, observação e até mesmo a prática de contemplação, contudo, a teoria não deve ser reconhecida apenas como uma abstração. No entanto, muitos estudiosos limitam-se a relacionar e abordar a teoria apenas em oposição à prática. É válido mencionar os conceitos que Pereira (1984) nos apresenta, como por exemplo, quando relata sobre a contemplação, especialmente na tradição platônica e aristotélica, que envolve reflexão profunda, análise e busca por conhecimento além do mundo material; já no ato contemplativo, o conceito é dedicado à busca por compreensão intelectual mais elevada, um estado mental de concentração e análise que busca compreensão. Por fim, o Pereira (1984) nos apresenta o termo beatitude, que tem raízes na tradição religiosa e filosófica e refere-se a um estado de felicidade suprema, plenitude e bem-aventurança, estando associada à ideia de uma vida virtuosa e de contemplação das verdades universais, que podem conduzir à realização pessoal e espiritual. Nessa perspectiva teoria não é qualquer opinião, *doxa*, mas argumentação, elaboração lógica, coerente.

No Dicionário de Filosofia Abbagnano, observamos que o primeiro significado elaborado, explica teoria do grego como “*θεωρία*” e do latim, *theoria*. Nos informa que este termo possui os seguintes significados principais: especulação ou vida contemplativa. Esse parece ser o significado que o termo teve na Grécia. Nesse sentido, Aristóteles identificava Teoria com bem-aventurança.

Abbagnano, explica, ainda que teoria “opõe-se então à prática e, em geral, a qualquer atividade não desinteressada, ou seja, que não tenha a contemplação por objetivo” (Abbagnano, 2007, p. 952).

Compreendemos, no âmbito deste texto, a necessidade de superar o distanciamento e, de modo dialético-hermenêutico, relacionar teoria com prática ou, mais ainda, não as separar, de modo que uma não se opõe à outra mas, de certa forma, se envolvem, se relacionam, se requerem simultaneamente. Como ser humano racional, que pensa, reflete, contesta, refuta, produz e está constantemente em evolução, assim também está a teoria para a vida humana: não é estática; está sempre no ponto das análises, mudanças e do surgimento de novidades.

## **O CONHECIMENTO E SUAS POSSIBILIDADES: ALGUMAS CONSTRUÇÕES TEÓRICAS A PARTIR DE JOHANNES HESSEN**

Em nossas análises, buscamos preservar a vida e a dignidade humana como elementos intrinsecamente relacionados, tanto enquanto princípios fundamentais quanto caminho e finalidade, pois nos parece que aí está a centralidade de todo conhecimento, de toda ciência. Diante da vida humana e tudo o que a envolve, reiteramos que o conhecimento circula em todos os seus ângulos, lugares e espaços, bem como, perpassa os contextos históricos e se amplia com o passar do tempo por ação e reflexão - práxis - do ser humano que utiliza sua capacidade racional e relacional para simplificar atitudes e superficializar soluções, quanto para ocupar-se e preocupar-se com contextos, circunstâncias e consequências. Uma espécie de oscilação entre o caos e o cosmos, entre os determinismos anatêmicos e os diálogos científicos e humanistas. Jean-Michel Besnier (1996), parece que nessa direção, estabelece relação entre o conhecimento, o sujeito e o tema de investigação e aponta que

Para que uma teoria do conhecimento possa ser considerada, é necessário pelo menos que se distingam claramente o sujeito que conhece e o objecto a conhecer. Deste ponto de vista, é necessária uma experiência cognitiva mínima, no termo da qual o sujeito terá experimentado a resistência do objecto e ter-se-á encontrado de certa forma elucidado, quanto às suas disposições para compreender a realidade (Besnier, 1996, p. 13).

Com esse enfoque, o sujeito utiliza sua capacidade de pensar para conhecer, investigar o tema ou, como comumente tem se utilizado, o objeto. Besnier (1996) compreende que as teorias do conhecimento, enquanto conhecimento ou área do conhecimento autônomo, surgem com o final do período histórico renascentista na Europa - o cientificismo - e são um marco para a filosofia e para os cientistas. Já para Urbano Zilles (2005, p. 7), “todos nós buscamos conhecimento. Nesse

sentido, a teoria do conhecimento deveria ajudar-nos a compreender nossos processos de conhecer e desenvolvê-los; todos nós aplicamos teorias da ciência”. Essa busca pelo conhecimento deveria ser algo espontâneo na vida humana, ou seja, algo que nos move a conhecer todos os dias, uma vez que, a teoria, impacta na formação. O conhecimento precisa fazer sentido, ter significado, e se não tiver nem sentido e, tampouco, significado, ao menos precisa intrigar o ser humano a ponto de confrontar o conhecimento que se apresenta sólido, permanente, duradouro.

Compreender a origem do conhecimento humano é fundamental para entender a nossa própria história. Conforme teoriza Zilles (2005, p. 15), “conhecer coisas é a capacidade que distingue os humanos de outros animais”. À medida que o ser humano se difere dos outros seres vivos, especialmente de animais, reiteramos que sua capacidade cognitiva move essa busca por conhecimento, por práxis - imbricamento teórico e empírico.

Hessen (1999) apresenta cinco vias possíveis do conhecimento: dogmatismo, ceticismo, subjetivismo e relativismo, pragmatismo e criticismo. Afirma que o conhecimento existe a partir dessas cinco perspectivas. Partimos, então, desse pressuposto para todas nossas constatações, nossos crescimentos, avanços, transcendências e procuramos encontrar caminhos que nos levem às suas origens, enquanto seres humanos que, nas atividades cotidianas, por mais simples comuns que sejam, movem-se na direção de conhecer.

Fazemos um movimento de, ainda que brevemente, situar sentidos para as possibilidades do conhecimento, nessa perspectiva. Segundo Hessen (1999, p. 29), por “dogmatismo - do grego *dóγμα*, *dóxa*, doutrina estabelecida - entendemos a posição epistemológica para qual o problema do conhecimento não chega ser levantado”. A partir de Hessen compreendemos o significado de dogmatismo atrelado às verdades inquestionáveis ou das atitudes que não questionam o conhecimento já posto. Parece que a reprodução, a permanência, como de algum modo estabeleceu Parmênides na Grécia antiga, caracteriza o dogmatismo enquanto possibilidade do conhecimento. O conhecimento se estabiliza, se radica, afirma como perene, duradouro, nessa vertente. É uma possibilidade de admitirmos que aprendemos por alguma tradição, por herança, por incorporação daqueles conhecimentos que, de algum modo, têm dado certo, no decorrer da história da humanidade, da ciência.

É importante mencionarmos que, os primeiros espaços no qual adquirimos, construímos e socializamos conhecimento é no berço familiar, na escola, nos espaços religiosos e no interior da própria cultura. Esses primeiros espaços de conhecimento, mais facilmente constroem as tradições, os dogmas. A possibilidade de conhecimento via dogmatismo se esclarece com mais objetividade com a explicação de Hessen (1999, p. 30), ao referir que

[...] pode-se falar de um dogmatismo teórico, ético e religioso. A primeira forma de dogmatismo diz respeito ao conhecimento teórico; as duas últimas, ao conhecimento de valores. O dogmatismo ético lida com o conhecimento moral; o religioso, com o conhecimento religioso. Sendo a atitude do homem ingênuo, o dogmatismo é, tanto psicológica quanto historicamente, o primeiro e mais antigo ponto de vista.

Desse horizonte, se fortalecermos os dogmas não precisaremos mais da filosofia e tampouco da ciência. Do mesmo modo, podemos dispensar nossa capacidade reflexiva e crítica. De algum modo podemos, então, atingir a totalidade do conhecimento e abarcar com suficiência os seus sentidos. Quem questiona não é nossa credibilidade com os dogmas, mas a necessidade das reflexões filosóficas e dos estudos científicos, das interrogações que as vivências e experiências nos apresentam cotidianamente. Percebê-las já é um movimento em direção ao conhecimento. À medida que o dogmatismo, não está aberto ao debate ou discussão, é um empecilho para o avanço da construção do conhecimento e de uma interpretação, compreensão, mais intensa do contexto em que vivemos.

A segunda via de possibilidade, na proposta de Hessen (1999) é o ceticismo. O cético, embora concorde com colocar tudo em questionamento, não concorda com a definição das verdades, com os postulados de certezas. Coloca interrogações, críticas, naquilo que está sendo estabelecido, dialogado ou expresso. Hessen (1999, p. 31) aponta que “ceticismo - decorre de *sképtesthai*, considerar, examinar”. Reiteramos que a atitude cética indaga porque as coisas existem e coloca em dúvida aquilo que está sendo proposto.

O cético não pode, na verdade, realizar nenhum ato de pensamento, pois tão logo o faça estará pressupondo a possibilidade do conhecimento e enredando-se, assim, na mesma autocontradição. A aspiração ao conhecimento da verdade é, do ponto de vista do ceticismo estrito, desprovida de sentido e de valor (Hessen, 1999, p. 34).

Ao trazer para reflexão a compreensão de Hessen (1999) apontamos que o cético coloca o sentido de verdade como possível, porém, desenvolve uma busca incessante para se assegurar de, efetivamente, o que percebe, concebe, se apresenta, é, realmente, verdade. Convive com a incerteza e a permanência da dúvida. Em uma dimensão filosófica, o ceticismo desperta no ser humano o sentido de problematizar em vez de acreditar fielmente no que está sendo colocado em questão, como indica o dogmatismo. Uma atitude cética, para que possamos compreender a radicalidade da sua ação, é perguntar por que tal coisa existe e, talvez, ainda, se existe, se não é algo falso.

Em outra possibilidade de conhecimento, o subjetivismo e o relativismo apontam que o “eu”, o indivíduo que pensa, o sujeito, tem suas próprias

verdades. É desse ponto que parte para consolidar seu conhecimento. Dessa forma, ao construir nossas próprias verdades acabamos por criar outras novas verdades. Contudo, em paralelo, o subjetivismo é de caráter individual e o relativismo vai além desse contexto individual; envolve contextos culturais, sociais, educacionais e históricos.

Em suas reflexões acerca do conhecimento e, conseqüente sobre a verdade, Hessen (1999, p. 36) sugere que “a verdade certamente existe, mas é limitada em sua validade; não há verdade alguma universalmente válida”. Nesse contexto, o subjetivismo apresenta que não há verdades universais, mas, tudo é interpretado e tem um olhar pelo ângulo individual de cada ser humano. O relativismo amplia essa ideia individual do subjetivismo, considerando a influência de todos os contextos para a construção do conhecimento. Quando mudam as circunstâncias e as condições, alteram, também, as possibilidades de conclusões, as propriedades do certo e do errado que, para o relativismo, não é algo tão maniqueísta ou dualista. As fronteiras, as demarcações e as certezas estão postas no horizonte da contingência, das ambivalências ou, talvez, das pluralidades.

Parafraseando Hessen (1999), o subjetivismo e o relativismo têm características próximas ao ceticismo no que diz respeito à negação da verdade, pois ambos discordam da validade universal. O olhar subjetivo e relativo para o conhecimento, compartilha a ideia de desconfiança, ou seja, ambos aguçam nosso ser a explorar os conceitos, as certezas e as verdades que se pretendem absolutas.

Ao compreendermos o conhecimento pelo viés do pragmatismo somos convidados/as a realizar nossa reflexão a partir da ação, visto que, no fazer, o ser humano aprende. As ações, as práticas humanas, as experiências, quaisquer ações, sejam concretas no mundo material ou no pensamento, produzem constantemente o aprendizado, o conhecimento. “O pragmatismo chega a esse deslocamento valorativo do conceito de verdade”, para Hessen (1999, p. 40),

porque parte de uma determinada concepção da essência humana. Para ele, o homem é, antes de mais nada, um ser prático, dotado de vontade, ativo, e não um ser pensante, teórico. Seu intelecto está totalmente a serviço de seu querer e de seu agir. O intelecto não foi dado ao homem para investigar e conhecer, mas para que possa orientar-se em sua realidade. É dessa determinação prática de fins que o conhecimento humano retira seu sentido e seu valor.

Sob esse foco, o pragmatismo nos convida a ampliar nossos horizontes sobre o mundo, uma vez que precisamos nos encorajar a buscar novos mecanismos, instrumentos, métodos para enxergar o mundo, lidar com ele, nos situarmos. Para exemplificar, no campo educacional percebemos indícios

de pragmatismo ao ensinar através de projetos, visto que, através dessa prática é possível incentivarmos estudantes, docentes e demais pessoas dispostas a aprender, a se embrenhar no mundo da pesquisa, a produzir, a aprender, a partir de problemas concretos, cotidianos. De algum modo, no campo educacional, é importante para o pragmatismo, que haja ações e que elas sejam capazes de produzir conhecimento, aprendizado.

O criticismo, em sua concepção e contribuição para o conhecimento humano, enriquece as reflexões via fundamentos críticos amparados no ato de perguntar, de questionar. Em síntese, o criticismo enfatiza a dúvida sustentada por argumento, por metodologia, ou seja, as perguntas que surgem em nossas vidas precisam ser fundamentadas, argumentadas. Nessa perspectiva, toda a crítica tem seus fundamentos e isso torna-se uma construção de conhecimento.

Em vista disso, Hessen (1999, p. 44) ensina que “quanto a questão da possibilidade do conhecimento, o criticismo é o único ponto de vista correto; esse juízo não significa, porém, a admissão da filosofia kantiana”. Ao interpretarmos as palavras de Hessen (1999) é necessário fazer uma distinção entre o criticismo método e o criticismo sistema. Do lado do criticismo enquanto método, envolve-se o conhecimento humano em suas análises e entendimento do mundo, de forma crítica. Já o criticismo enquanto sistema, não envolve a criticidade, mas as conclusões filosóficas, segundo Kant.

Considerando a educação, a teoria e o conhecimento, reiteramos que fazem parte da evolução da sociedade e influenciam diretamente e indiretamente na vida do planeta e ambos estão em constante transformação, bem como sofrem influências cotidianamente. Diante desse contexto, que envolve a origem e as possibilidades de conhecimento, refletimos que

o conhecimento nasce na experiência cotidiana do homem, no mundo que o cerca. Esse conhecimento é fortalecido na diversidade das circunstâncias, através do tempo. Primeiro é transmitido oralmente e depois por escrito. A transformação da natureza pela inteligência e pelas mãos do homem é chamada, de modo genérico, de cultura. O conhecimento tem, pois, sua origem na capacidade reflexiva do próprio homem, a qual lhe garante um lugar único entre os seres que habitam nosso planeta (Zilles, 2005, p. 17).

Diante dessas considerações, reforçamos que o conhecimento é intrínseco à espécie humana. Através do conhecimento e sua habilidade de reflexão, o ser humano constrói saberes cotidianamente, e todo esse conhecimento perpassa e interliga as gerações.

## **O PARADIGMA ONTOLÓGICO: PERSPECTIVAS DE CONHECIMENTO, TEORIA E EDUCAÇÃO**

Realizar uma abordagem filosófica do paradigma ontológico requer investigar a existência humana e sua própria realidade. Sob um viés filosófico, Zilles (2005) ressalta que a ontologia parte do pensamento do ser, do compreender, onde diferenciamos aquilo que é realidade e aquilo que é opinião. O paradigma ontológico se concentra em uma abordagem subjetiva ao contribuir para descobrir as essências e promover a consciência do conhecimento pelo ser humano. Visa, a capacidade dos seres humanos de desenvolver consciência, percepção, aprendizado, assimilação das coisas, do mundo, das ideias que estão fora. Casos possíveis ocorrem com a dualidade entre o pensamento humano e o mundo externo a ele, sugerem que essas não são apenas formas diferentes de existência, mas também pertencem a dimensões distintas, uma ligada aos sentidos e à experiência física, e outra relacionada ao pensamento, à consciência e à compreensão. Sobretudo há uma questão complexa em torno de como compreender ou captar a essência do que está fora, que não faz parte da nossa existência.

Como aborda Zilles (2005, p. 50), “a questão complicada é entender como o espírito humano consegue captar ou compreender em sua essência o que dele independe”. Partindo desse pressuposto temos a filosofia clássica, mencionada por Zilles (2005) que se esforça no sentido de elucidar as explicações de Platão, Aristóteles e Hegel quando pensamos em paradigma ontológico interligado ao conhecimento.

Para Platão, segundo Zilles (2005), o mundo no qual o ser humano está imerso é apenas uma representação superficial de uma realidade mais profunda e complexa. Essa realidade nem mesmo ele suspeita. Isso ocorre porque frequentemente somos limitados pelos nossos sentidos e pela nossa vivência para compreender o mundo ao nosso redor. A libertação desse aprisionamento sensorial e conceitual permite que o ser humano reconheça as coisas percebidas pelos sentidos. Assim, pode-se compreender que, na teoria de Platão, no paradigma ontológico, a questão está profundamente interligada ao contexto da filosofia e da epistemologia enquanto estudo do conhecimento. O que aprendemos, buscamos ou recebemos como conhecimento está diretamente relacionado à nossa busca pessoal, pois o questionamento das aparências é o primeiro passo para a compreensão mais profunda da realidade. Ao mesmo tempo nos deparamos com a importância de reconhecer nossas limitações e buscar métodos mais abrangentes para adquirir conhecimento, incluindo a reflexão filosófica e a contemplação das essências, não apenas o empírico e o concreto.

Zilles (2005) ainda apresenta a concepção de teoria para Platão, como sendo o verdadeiro conhecimento e o movimento do pensamento, das ideias,

do intelecto em compreender. Apropriar-se do conhecimento, transcende a mera aparência das coisas, e isso envolve a contemplação das formas ideais e a compreensão de uma realidade que vai além do mundo sensível. Como vemos,

O acesso para compreender as ideias não é uma experiência sensível, pois esta pode enganar. O conhecimento das ideias baseia-se no pressuposto de que a alma, num estágio anterior, já as tenha captado. Por isso conhecer é recordar. Para tanto, o pensamento deve ser disciplinado e libertado do erro. Verdadeiro conhecimento independe da percepção; ao sensível, porque se realiza na forma de visão da lógica abstrata das ideias (Zilles, 2005, p. 53).

Na continuidade do desenvolvimento do raciocínio, Zilles (2005, p. 53) procura elucidar que, segundo Platão,

o saber objetivo não se restringe ao que percebemos com os sentidos. Observações do sujeito são limitadas pelos critérios individuais. Somente conceitos descrevem as leis sob as quais pode ser subsumido o que observamos. Segundo a visão platônica, conhecer e ordenar as coisas em conceitos essenciais.

Nessa abordagem platônica, Zilles (2005) contribui destacando a importância dos conceitos na busca pelo conhecimento objetivo e na compreensão das leis que regem o mundo, o que transcende as limitações da percepção sensorial individual e promove uma compreensão mais abrangente e significativa da realidade.

Na visão de Aristóteles, diferente da concepção de Platão, é possível reunir material para conhecer, racionalmente, princípios e estruturas do ser. Segundo Bernardes (2002, p. 3),

Aristóteles foi um dos filósofos que primeiro tentou organizar esse conjunto de experiências que podem nos levar a fazer indagações. Para ele, a realidade podia ser entendida em partes. A primeira parte podemos relacionar com a compreensão do mundo, ou seja, a *physis*, a física do mundo ou da natureza. Depois, ele se voltou para os homens e como estes pensam sobre o mundo. Em outras palavras, ele abordou a *metaphysika*, metafísica.

Para Zilles (2005), a contribuição de Aristóteles acerca da compreensão da realidade está especialmente no desenvolvimento do primeiro modelo causal-lógico. Aristóteles identifica a causa material - do que algo é feito -, a causa formal - a forma ou estrutura que algo assume -, a causa eficiente - o agente que causa a mudança ou o movimento - e a causa final - o propósito ou objetivo para o qual algo existe. Essas são considerações fundamentais para explicar a natureza das coisas e como elas se relacionam umas com as outras. Aristóteles, nesse sentido, também se preocupa em entender como captamos a realidade: defende que é possível conhecer a partir da percepção sensível, mas enfatiza a

importância de abstrair o conteúdo conceitual dessas percepções para alcançar um entendimento mais profundo e abrangente.

Compreendemos, no texto de Zilles (2005, p. 55) que, em um aspecto, “o conhecimento, como um desejo natural, mostra, segundo Aristóteles, que [o ser humano] necessita de algo para se completar e, por outro, a importância dos sentidos na formação do saber e dos diversos graus de conhecimento. [...]”.

A partir desses estudos filosóficos, procuramos pensar o paradigma ontológico, colocando em foco o estudo da essência do ser humano. Por esse paradigma enfatizamos que Besnier (1996, p. 124) menciona no glossário de sua obra, ontologia como “uma ciência que estuda o Ser, enquanto Ser e seus atributos essenciais”, a partir de Aristóteles. Besnier (1996) menciona que a ontologia é uma ciência que estuda o Ser, inspirado na definição de Aristóteles. Isso significa que a ontologia busca compreender o que é ser e quais são os atributos fundamentais que definem a existência.

A partir dos estudos filosóficos e dentro do paradigma ontológico, buscamos explorar as questões fundamentais relacionadas à existência, à natureza do ser humano e à realidade em si, refletindo sobre o que significa existir, quais são as características essenciais que definem a identidade de algo e suas propriedades como ser e como esses conceitos influenciam nossa compreensão do mundo, os aprendizados que absorvemos e as compreensões de nós mesmos.

Assim, podemos concluir que, na visão de Aristóteles, conforme Besnier (1996), Bernardes (2002) e Zilles (2005), o paradigma ontológico possui percepção dos conhecimentos, a ideia da essência está inseparavelmente ligada à coisa e constitui sua realidade, reflete a importância de compreender a natureza fundamental das coisas para adquirir conhecimento qualitativo. Conhecer a essência de algo significa entender sua natureza essencial, suas propriedades distintas e seu propósito dentro do contexto mais amplo.

O representante mais significativo do pensamento ontológico nos tempos modernos, segundo Urbano Zilles (2005, p. 60), o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel, parte da ideia de que pensar e ser coincidem. Esses dois horizontes se relacionam diretamente entre si. Por esse viés aparece a concepção de que tudo é ideia. Essa compreensão vincula a doutrina hegeliana à inspiração da filosofia grega quanto ao dinamismo de seu pensamento (Zilles, 2005). Nesse sentido, podemos aproximar a interpretação de Zilles (2005, p. 60), para quem *tudo flui* e, enquanto tal, “Tudo é devir. Tudo é parte de um processo e como tal deve ser pensado” (Zilles, 2005, p. 60).

A visão de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) parece colocar a ontologia como base fundamental do conhecimento, pois assim compreende a natureza do ser e suas manifestações na realidade, sendo, desse modo, essencial

para desenvolver um conhecimento sólido e abrangente. Segundo Zilles (2005), Hegel utiliza a dialética como método para explorar e compreender a realidade e o conhecimento, com a interação de opostos - tese e antítese - que culmina na síntese, uma nova reflexão que gera compreensão nova, conhecimento. Para Zilles (2005, p. 66),

Hegel resumiu a lógica desse tipo de evolução no conhecido modelo dos três momentos: 1) Afirmção (ou tese): um determinado grau da evolução do ser; 2) Negação (ou antítese): sua destruição ou crítica; 3) Negação da negação (ou síntese): desenvolvimento de uma nova afirmação, assumindo pontos importantes e permanentes da posição original, ampliando-a.

Desse modo, compreendemos que, na visão hegeliana segundo Zilles (2005), o pensamento humano não é apenas capaz de refletir sobre a realidade, mas também de abranger e compreender o próprio ser. Neste caso, a lógica está fortemente conectada à ontologia, sendo integrada à escola e formando um todo coeso na compreensão da realidade, do ser que compreende, e de seus fundamentos mais profundos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos estudos realizados acerca da educação, da teoria e do conhecimento, com abordagem e enfoque no paradigma ontológico, consideramos que, compreender a natureza da realidade e da existência humana é fundamental para a formação humana. A ontologia, mesmo com um viés, por vezes, conservador, opera numa perspectiva de que a humanidade tem sentido. Por isso, a compreensão ontológica nos leva a refletir que estamos em constante transformação e, como seres humanos, cotidianamente nos relacionamos e nos conectamos com as pessoas, com o mundo, com as instituições e outras dimensões que compõem o humano. Aparece o sentido de busca, de mergulho na essência humana, enquanto esforço por encontrar e compreender mais profunda e amplamente o ser humano, a humanidade que nos faz iguais e diferentes; nos aproxima mais do que nos afasta.

Consideramos ainda que, através da ontologia, os processos educativos podem promover reflexões voltadas para a existência humana. Sendo assim, esse paradigma contribui na formação dos/das agentes educacionais ao impulsionar a valorização do seu próprio ser no mundo e, desse modo, defender e perpetuar crenças, valores e conhecimentos, assim como, ressignificá-los na constante busca que não se encerra no primeiro encontro, na primeira conclusão. É permanente. Em uma perspectiva ontológica - e acentuadamente, freireana -, não podemos perder de vista o sentido do ser humano, independente do lugar que está inserido ou desenvolve sua existência. É preciso compreender de qual

humanidade estamos falando e, com isso, iniciar processos de busca pelo sentido da nossa essência, da nossa existência. Encontrar o valor, os sentidos humanos para que seja possível compreender a existência humana. Outros aspectos podem ser relacionados ao paradigma ontológico, ao conhecimento, à educação, mas, neste momento de estudo, optamos por abordar nessa perspectiva.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 1. ed. Tradução: Alfredo Bosi e revisão da tradução e tradução de novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. rev. ampli. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BERNARDES, Antonio Henrique. Ontologia e Epistemologia, o que é isso? Discussões Geográficas. **Revista Eletrônica de Geografia**. v. 20. n. 3, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/view/16930>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- BESNIER, Jean-Michel. **As teorias do Conhecimento**. Lisboa Portugal: Instituto Piaget, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. Papel da educação na Humanização. **Revista da FEEBA** (Fórum Estadual de Educação da Bahia), Salvador, n. 7, p. 123-132, jan/jun, 1997.
- HESSEN, Joannes. **Teoria do Conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.
- NOGUEIRA E TAVEIRA, Adriano Salmar; SEVERINO, Antônio Joaquim; ROMÃO, Natatcha Priscilla. Ontologia, Epistemologia e Axiologia na Pedagogia do Oprimido. **Revista em Perspectiva em Educação**, v. 9, n. 3, p. 538-552, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/7157/2885>. Acesso em: 19 maio 2024.
- PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. 3. ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1984.
- ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento e teoria da ciência**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2005.



# EDUCAÇÃO, TEORIA E CONHECIMENTO: UMA INTER-RELAÇÃO COM O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

*Fábio Júnior Dorneles dos Santos<sup>1</sup>*

*Mariluzza Pertuzzatti<sup>2</sup>*

*Valéria Bertoletti Lopes<sup>3</sup>*

---

## INTRODUÇÃO

Compreender as relações entre a educação e as teorias do conhecimento é fundamental para o desenvolvimento individual e coletivo, ainda mais quando objetivamos uma sociedade justa e crítica. Sabemos que a educação é o processo pelo qual construímos conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e afetividade. O exposto está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento integral do sujeito. Já a teoria do conhecimento, investiga a natureza dos fatos, suas fontes, limites e a veracidade dos diferentes conhecimentos humanos. Juntas, a educação e a teoria do conhecimento possibilitam bases para estabelecer uma reflexão crítica e aprofundada acerca de como aprendemos, aplicamos, e como isso impacta em nossas vidas e no meio social.

O presente ensaio, de caráter qualitativo, trata de uma revisão de narrativa da literatura, a partir das obras de Edgar Morin (2005), Jean-Besnier (2000), Carlos Rodrigues Brandão (2007), Paulo Freire (2019) e Johannes Hessen (2000)

---

1 Mestrando em Educação pelo PPGEDU/ URI - Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen/RS. Especialista em Educação Especial e em Morfossintaxe. Licenciado em Química, Letras-Português e Pedagogia. Professor da Rede Pública e Privada do Município de Frederico Westphalen/RS. E-mail: fabiodorneles@uri.edu.br.

2 Mestranda em Educação pelo PPGEDU/ URI - Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen/RS. Especialista em Interdisciplinaridade, Atendimento Escolar Especializado e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional. Licenciada em Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas. Professora da Rede Municipal de Frederico Westphalen/RS. E-mail: maripertuzzatti98@gmail.com.

3 Mestranda em Educação pelo PPGEDU/ URI - Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen/RS. Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Ação Interdisciplinar no Processo Ensino Aprendizagem e Atendimento Educacional Especializado. Licenciada em Pedagogia. Assessora Pedagógica do Programa “A União Faz a Vida” e é Sócia-Fundadora e Assessora Educacional na empresa Docência em Construção Consultoria Pedagógica LTDA. E-mail: valeriabertoletti02@gmail.com.

para fundamentar e possibilitar reflexões que nos permitam compreender as interconexões das relações entre a teoria do conhecimento, os *Saberes Necessários para a Educação do Futuro*, que emergem como objetivo geral do presente trabalho.

O presente ensaio teórico está dividido em três seções:

– A primeira, intitulada *O conhecimento como correlação entre sujeito e objeto*, apresenta uma reflexão embasada nas ideias de Hessen e Morin sobre o conceito de conhecimento desde as discussões trazidas pelos filósofos antigos até as teorias contemporâneas. Questionamos a objetividade do conhecimento e a compreensão humana do que significa conhecer, em consideração à sua evolução, complexidade e a diversidade da experiência humana.

– A segunda seção, intitulada *As interfaces da educação sob a perspectiva do Paradigma da Complexidade*, explora o conceito de educação conforme delineado por Freire e Brandão. Além disso, discute a interconexão da educação com o Paradigma da Complexidade, destacando as ideias de Morin e sua relevância no contexto contemporâneo.

– Por fim, a terceira seção relaciona as teorias de Jean-Besnier e Edgar Morin. As obras são de densidade complexa e permitem à parte leitora compreensões amplas, além de instigar o estabelecimento de relações entre a educação que queremos e a cognição humana, como formulamos o conhecimento e, consequentemente, evoluímos.

## **O CONHECIMENTO COMO CORRELAÇÃO ENTRE SUJEITO E OBJETO**

Ao longo da história, o conceito de conhecimento tem sido moldado por debates filosóficos, avanços científicos e mudanças sociais. Desde as reflexões metafísicas dos filósofos antigos até as teorias contemporâneas que questionam a objetividade do conhecimento, a compreensão humana do que significa conhecer continua a evoluir refletindo a complexidade e a diversidade da experiência humana.

O conhecimento é a matéria-prima da Educação, constituindo-se em um conjunto de informações, habilidades, valores e crenças acumuladas ao longo do tempo. Ele não é estático, mas dinâmico e em constante evolução, construído, organizado e reinterpretado pelos sujeitos em interação com o meio ambiente e com os demais. Assim, o conhecimento é tanto um produto quanto um processo, permeando todas as esferas da vida humana.

Segundo Hessen (2000), o processo de conhecimento envolve duas entidades distintas: a consciência ou o sujeito. O conhecedor, a mente que percebe, pensa e compreende e o objeto, aquilo que é percebido, pensado e compreendido. O conhecimento é, portanto, um encontro entre essas duas partes.

No conhecimento encontram-se frente a frente a consciência e o objeto, o sujeito e o objeto. O conhecimento apresenta-se como uma relação entre estes dois elementos, que nela permanecem eternamente separados um do outro. O dualismo sujeito e objeto pertence à essência do conhecimento (Hessen, 2000, p. 26).

Hessen (2000) afirma que o conhecimento é uma relação entre o sujeito e o objeto, mas enfatiza que, nessa relação, ambos permanecem separados. Essa separação implica que o sujeito nunca se torna o objeto e vice-versa; há uma distinção inerente e insuperável entre o conhecedor e o conhecido. Argumenta que o ato de conhecer sempre envolve esses dois elementos em uma relação de dualidade.

Mesmo que o sujeito possa adquirir conhecimento sobre o objeto, essa aquisição não elimina a distinção entre os dois. O sujeito permanece um agente de conhecimento, enquanto o objeto permanece algo a ser conhecido (Hessen, 2000, p. 26).

Hessen, portanto, articula uma visão tradicional e dualista do conhecimento, na qual a relação entre sujeito e objeto é fundamental e marcada por uma separação inerente. Esse dualismo é visto como uma característica essencial do próprio processo de conhecer, refletindo uma visão que tem profundas raízes na história da filosofia. Porém, embora Hessen defenda o dualismo, muitas correntes filosóficas desafiaram essa separação rígida. Por exemplo, correntes fenomenológicas como as de Husserl e idealistas como as de Hegel, propõem diferentes modos de entender a relação entre sujeito e objeto.

Na contemporaneidade, o conhecimento é visto de maneira cada vez mais interdisciplinar e integradora. A explosão da informação digital e o advento da internet transformaram o acesso e a disseminação do conhecimento. Teorias pós-modernas questionam as noções de verdade absoluta e sugerem que o conhecimento é construído socialmente, influenciado por contextos culturais e históricos específicos.

Com os avanços científicos e tecnológicos do século XX, novas perspectivas surgiram, expandindo nossa visão tradicional do conhecimento. Uma dessas perspectivas é a teoria da complexidade, que oferece uma nova maneira de entender a aquisição, organização e evolução do conhecimento

A complexidade é um fenômeno quantitativo devido à imensa quantidade de interações e interferências entre um número muito grande de unidades. Assim, ela compreende incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios, isto é, relaciona-se com a ideia de acaso (Morin, 2005). Originada em áreas como a física, biologia e ciências da computação, estuda sistemas compostos por múltiplos componentes interconectados que interagem de maneiras não lineares e imprevisíveis. Esses sistemas, denominados complexos, exibem propriedades

emergentes que não podem ser deduzidas apenas a partir do estudo de suas partes individuais. Isso significa que o conhecimento não pode ser simplificado, ele tem relações, pontes, conexões. Quando aplicada ao campo do conhecimento, a teoria da complexidade sugere que o processo de conhecer não é apenas uma interação linear entre sujeito e objeto, mas uma rede intrincada de relações dinâmicas e adaptativas.

O pensador francês Edgar Morin, principal idealizador da teoria da complexidade, nos diz que o paradigma da complexidade trata de uma visão de mundo que comporta e acolhe a confusão, a desordem e a incerteza, na medida que procura respostas e possibilidades para as insuficiências do pensamento simplificador (Morin, 2005). Trata-se de um modo de pensar que visa analisar a realidade e o que podemos compreender, deduzir e fazer diante dela.

Segundo Morin, a teoria da complexidade nos mostra a realidade inacabada, um eterno e caótico fluir. Então, devemos reconhecer a incompletude e a incerteza da realidade, bem como as múltiplas conexões entre os componentes que fazem parte do que chamamos de realidade. Conforme postula Morin, “A consciência da complexidade nos faz compreender que não poderemos escapar jamais da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: a totalidade é a não verdade” (Morin, 2005, p. 34).

O pensador analisa como o todo e a parte exercem influência um sobre o outro. O todo pode impactar na parte, bem como a parte pode impactar no todo. Exemplifica dizendo que “Devemos contextualizar cada acontecimento, pois as coisas não acontecem separadamente. Os átomos surgidos nos primeiros segundos do Universo têm relação com cada um de nós” (Morin, 2005, p. 7).

O pensamento complexo busca um conhecimento que não seja fragmentado e simplificado. Morin, reconhece que qualquer conhecimento é sempre incompleto e provisório, e deve estar aberto a ser questionado e revisado.

Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais (Morin, 2000, p. 19).

Na cosmologia moderna, o ser humano se vê em um universo materialista, mecânico, linear, determinista e fragmentado. A nova cosmologia emergente, no entanto, posiciona o ser humano em um universo onde todos os fenômenos estão interconectados e interagem entre si, em uma realidade cheia de incertezas, imprevisibilidade, acaso e contradições, ou seja, complexa.

Devemos ter em mente que o pensamento complexo aspira a um saber não fragmentado, não redutor, que reconhece que qualquer conhecimento está inacabado, incompleto, e oferece a possibilidade de ser questionado, interrogado e reformulado. Portanto, as verdades denominadas profundas, mesmo contrárias umas às outras, na verdade são complementares, sem deixarem de ser contrárias (Morin, 2005, p. 7).

Compreende-se assim, que o pensamento complexo busca integrar e conectar diferentes áreas do conhecimento, sem perder a essência e as características específicas de cada fenômeno. Ele reúne matéria e espírito, natureza e cultura, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, além de arte, ciência e filosofia. Esta abordagem valoriza tanto o pensamento racional, lógico e científico quanto o mítico, simbólico e mágico. Dessa forma, o pensamento complexo é essencial para a prática da interdisciplinaridade. “A ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento” (Morin, 2000, p. 177).

No campo educacional a teoria da complexidade aborda uma nova perspectiva que reconhece que o conhecimento é formado por uma rede interconectada de elementos que se influenciam mutuamente de maneira não linear e imprevisível. O entendimento de qualquer fenômeno não pode ser alcançado isoladamente, mas deve considerar o contexto e as inter-relações com outros fenômenos para desenvolver, desse modo, uma abordagem mais integrada e holística do conhecimento, capaz de lidar com as incertezas e contradições do mundo.

Seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza (Morin, 2000, p. 16).

A teoria da complexidade e *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, propostos por Edgar Morin, estão intrinsecamente relacionados na construção de uma visão holística do conhecimento, fazendo com que desenvolvamos um olhar profundo e reflexivo sobre os desafios e as possibilidades da educação em um mundo cada vez mais complexo, interconectado e globalizado.

O que caracteriza a ecologia da ação humana agora é a necessidade de levar em consideração a complexidade que ela supõe, ou seja, o aleatório, o acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisto, consciência de derivas e transformações (Morin, 2000, p. 87).

Ao aplicar os princípios da complexidade, os Sete Saberes de Morin fornecem uma estrutura para uma educação que valoriza a interconexão e a

adaptabilidade. Ambos enfatizam que o conhecimento é dinâmico, incompleto e sujeito a constantes revisões, necessitando de uma abordagem interdisciplinar que reconheça e articule as diferentes dimensões da realidade.

É importante, também mostrar que, ao mesmo tempo que o ser humano é múltiplo, existe a sua estrutura mental que faz parte da complexidade humana, isto é, ou vemos a unidade do gênero e esquecemos a diversidade das culturas, dos indivíduos, ou vemos a diversidade das culturas e não vemos a unidade do ser humano (Morin, 2000, p. 5-6).

A integração da teoria da complexidade com *Os Sete Saberes da Educação do Futuro*, promove um entendimento mais profundo e contextualizado do mundo, preparando os indivíduos para enfrentarem os desafios do futuro de maneira mais consciente e crítica. Evidenciam que o conhecimento não é mais visto como uma entidade estática e fragmentada, mas sim como um sistema complexo, dinâmico e interconectado, que permeia todas as dimensões da vida humana. Reafirmam que a educação transcende a mera transmissão de informações compartimentadas em disciplinas para tornar-se um processo dinâmico e interativo, que visa não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também emocional, social e ético dos indivíduos. Reconhece, desse modo, a complexidade do mundo e busca preparar os/as estudantes para lidar com a incerteza, a ambiguidade e a mudança constante do mundo globalizado e interconectado. Nesse aspecto, não podemos esquecer, que os/as docentes também precisam de novas formações, formações continuadas ou permanentes, para compreender, incorporar e desenvolver a teoria da complexidade.

Na missão de promover a inteligência geral dos indivíduos, a educação do futuro deve ao mesmo tempo utilizar os conhecimentos existentes, superar as antinomias decorrentes do progresso nos conhecimentos especializados e identificar a falsa racionalidade (Morin, 2000, p. 39-40).

A interação entre Educação, Conhecimento e Teoria constitui um dos pilares fundamentais da sociedade contemporânea, moldando não apenas indivíduos, mas também o próprio tecido social.

## **AS INTERFACES DA EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE**

A educação é um campo vasto e multifacetado que transcende a mera instrução formal. Para entender sua complexidade, é fundamental considerar as contribuições de grandes pensadores, cujas visões ampliam nossa compreensão do verdadeiro significado de educação.

Paulo Freire, um dos mais influentes educadores do século XX, concebe a educação como um processo de libertação. Para Freire, a educação não é

neutra; ela pode ser um instrumento de opressão ou de libertação. Defende uma educação problematizadora que tenha condições - conteúdo e reflexão, portanto, práxis - de romper com o modelo tradicional bancário, no qual o/a professor/a deposita informações no/a aluno/a.

De acordo Freire (2019),

No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição, já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização, a serviço da opressão, mas a serviço da libertação (Freire, 2019, p. 86-87).

Essa perspectiva ilustra a inversão necessária do papel do/a educador/a de um/uma agente de opressão para um/uma facilitador/a da libertação, enfatizando a importância de um relacionamento dialógico e colaborativo entre educador/a e educando/a. Freire defende que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2019, p. 96), destacando a importância de uma educação contextualizada.

Nessa linha de pensamento, Carlos Rodrigues Brandão (2007) oferece uma perspectiva enriquecedora sobre a educação, vendo-a como um fenômeno cultural e social que também vai além dos limites da escola. Brandão sugere que a educação é um fenômeno onipresente, manifestando-se em todos os espaços e momentos da vida; é um processo contínuo de construção de significados e relações.

Brandão enfatiza a necessidade de uma educação que não apenas reproduza conhecimentos, mas que contribua para o desenvolvimento humano integral e para a transformação social. Ressalta que a educação deve promover a conscientização crítica e a emancipação dos indivíduos, reconhecendo, no entanto, os desafios e limitações inerentes a esse processo, como as desigualdades sociais e as estruturas de poder existentes (Brandão, 2007).

A partir das visões de Freire e Brandão, a educação pode ser compreendida como um processo integral, contínuo e permanente que ocorre tanto no ensino formal, onde a educação é organizada segundo princípios pedagógicos, quanto em ambientes informais, como nas mais diversas interações sociais. Conforme Brandão (2007, p. 10), “Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender”, evidenciando a natureza ontológica da educação, que transcende as fronteiras das instituições de ensino e permeia todas as esferas da vida.

Não se pode, portanto, reduzir a educação ao simples ato de ensinar conteúdos; ela é um processo complexo de formação e transformação. Esse processo envolve uma rede intrincada de interações entre diversos/as agentes, onde

cada interação contribui de maneira única para o desenvolvimento educacional. Essa característica reflete diretamente o paradigma da complexidade, onde a compreensão do todo vai além da soma de suas partes, e a educação se caracteriza por propriedades emergentes que surgem dessas interações.

Edgar Morin, em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, discute a importância de enfrentar a complexidade no conhecimento e na educação. Ressalta que a complexidade é tecida pela interdependência entre diversos elementos e dimensões do conhecimento ao pontuar que:

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (Morin, 2000, p. 38).

Essa visão nos permite perceber que o aprendizado é um fenômeno não linear e imprevisível, adaptando-se e evoluindo continuamente em resposta às diversas influências e mudanças que ocorrem dentro e fora do ambiente escolar. A citação de Morin reforça a ideia de que a educação, como um sistema complexo, envolve múltiplas dimensões e interações que precisam ser consideradas para uma compreensão mais ampla e integrada do processo educacional.

Essa compreensão se torna ainda mais relevante ao adentrarmos o século XXI, período que está sendo marcado por desafios e oportunidades sem precedentes. Avanços tecnológicos, transformações sociais e econômicas, e a crescente globalização transformam continuamente o cenário educacional. A pandemia de Covid-19, por exemplo, sublinhou a necessidade de adaptabilidade e resiliência nos sistemas educacionais. Escolas e universidades tiveram que se reinventar rapidamente, adotando o ensino remoto e híbrido, o que evidenciou tanto as potencialidades quanto às fragilidades e desigualdades no acesso à educação e os resultados em termos de crescimento científico e humanista.

A revolução digital e o avanço da inteligência artificial - que, com base na compreensão de Yuval Noah Harari (2024), preferimos denominar de *rede de informações não humanas* - têm transformado significativamente as formas de educação. Ferramentas de IA - RINH - e o uso generalizado das redes sociais estão redefinindo como o conhecimento é acessado, compartilhado e criado. Dentro do paradigma da complexidade, essas transformações evidenciam que o conhecimento e os processos educacionais são intrinsecamente interligados, não como ocorrência de forma isolada. Cada avanço tecnológico interage com diversos fatores sociais, culturais e individuais e contribui para a construção

de um sistema educacional que é, por natureza, interdependente e está em constante evolução.

Nesse contexto, é fundamental “aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes e tudo está interligado” (Morin, 2000, p. 84). Isso reforça a necessidade de uma visão complexa e integrada da educação, capaz de se adaptar às rápidas mudanças da atualidade. A teoria da complexidade nos oferece essa poderosa lente para compreender a educação em sua totalidade, desafiando-nos a ver além das abordagens simplistas e lineares. Reconhece a educação como uma rede de interações dinâmicas e interdependentes. Portanto, a educação deve ser um processo contínuo de reflexão, compreensão e evolução, com condições de, cada vez mais, responder aos desafios e incertezas do mundo contemporâneo.

## **RELAÇÕES ENTRE A TEORIA DO CONHECIMENTO E OS SABERES PARA A EDUCAÇÃO NO FUTURO**

Nesta etapa, objetivamos compreender as perspectivas de Jean-Michel Besnier e Edgar Morin, dois pensadores cujas obras acabam abordando complexas questões relacionadas à cognição humana, educação e sociedade. Então, através de uma reflexão sobre os paradoxos da cognição de Besnier (2000) e os Sete Saberes para a Educação do/no Futuro, de Morin (2000), expomos as relações entre suas perspectivas teóricas.

À primeira vista, as pesquisas sobre cognição herdam do projeto das teorias do conhecimento. Para responder às questões deixadas em aberto pelos filósofos, elas mobilizam numerosas disciplinas (desde a informática à neurobiologia, passando pela psicologia ou pela linguística), agora agrupadas sob o nome de ciências cognitivas (Besnier, 1996, p.71).

O trecho evidencia que as pesquisas acerca da cognição apresentam relações diretas com as teorias do conhecimento. Tais pesquisas focalizam responder questões deixadas em aberto. Para alcançar tal objetivo essas teorias interagem entre as disciplinas que são denominadas ciências cognitivas.

O campo da cognição acaba sendo multidisciplinar e explora questões consideradas fundamentais quando se trata de conhecimento humano, assim, conectando diferentes áreas do saber para avançar na compreensão não só da mente, mas dos diferentes comportamentos humanos.

Essa abordagem interdisciplinar acaba alinhando-se com a perspectiva de que “conhecer é computar”, instiga um viés holístico, focaliza a relevância das conexões significativas entre diferentes elementos do mundo e indaga que os processos cognitivos possam ser entendidos de maneira análoga aos processos desenvolvidos pelos computadores e inteligências artificiais ou *rede de informações não humanas*.

Ainda assim, Besnier fomenta que o conhecimento verdadeiro não se resume em apenas acumular informações, mas na capacidade de estabelecer relações e interpelações entre os diferentes conceitos encontrados nessa analogia entre as disciplinas e experiências, alinhando isso ao pensamento crítico e do diálogo na construção dos conhecimentos. Besnier (2000) entende que “conhecer é computar” através de uma abordagem profunda e holística, parte do todo, para compreender o conhecimento e como ele se constrói. Tal percepção ultrapassa a barreira da acumulação de informações, reconhecendo que o conhecimento reside na capacidade de articular e estabelecer diferentes conexões entre os elementos do nosso mundo cognitivo. Nessa mesma perspectiva, surge com o termo “conhecer é emergir” com o argumento de que o conhecimento não é algo linear e estático, muito menos pré-existente; mas algo que se constitui através das diferentes interações ativas com o mundo que nos cerca.

Tais contextos fomentam a importância e o protagonismo do papel ativo do indivíduo na construção desses conhecimentos que se transformam a todo instante. Por fim, Besnier (1996) apresenta a ideia de “conhecer por seleção natural” como uma referência à capacidade de adquirirmos conhecimento e adaptar-nos aos diferentes ambientes. Tal exposição é ancorada pela seleção natural ao longo da evolução do ser humano. Nessa perspectiva, a abordagem afirma que os organismos que se adaptam aos diferentes ambientes apresentam certa vantagem cognitiva sobre os demais. Esse movimento está relacionado à sobrevivência e ocasiona a melhoria gradual da capacidade de conhecer e compreender o mundo que nos cerca, na sua totalidade.

Os paradoxos da cognição são fascinantes, revelam as complexidades e as limitações do pensamento do ser humano. Acabam evidenciando-nos as formas como nossas mentes contradizem-se ou ficam presas em *loops* de pensamentos e raciocínios ilógicos. Paradoxos nos desafiam e nos levam a repensar as formas de como entendemos a natureza dos pensamentos.

Ao encontro do exposto, a educação para o futuro, de Morin (2000), instiga-nos a refletir que a prática educacional necessita considerar uma variedade de saberes que integrem tanto o avanço tecnológico quanto às diversas necessidades sociais emergentes. Nesse sentido, esses saberes transpassam a ideia de que a educação do futuro precisa ter capacidade de usar as diferentes tecnologias e compreendem que, precisam desenvolver a habilidade de analisar e sintetizar informações, pois é necessário compreender que a aprendizagem se dá ao longo da vida. Somente assim poderemos desenvolver habilidades e competências emocionais, relacionando a educação ambiental, a interculturalidade, as inovações, a criatividade, a ética e a cidadania global.

Nessa esteira, tais paradoxos da cognição discutem a variedade de fenômenos que evidenciam as contradições e limitações sobre as diferentes

formas de pensarmos e para tomarmos decisões. Através da lógica formal, o viés cognitivo, a autoconsciência, a tomada de decisões irracionais e outros aspectos da mente humana podem parecer paradoxais ou contraditórios ao primeiro olhar. Tanto Besnier (1996), quanto Morin (2000) reconhecem a complexidade inerente aos sistemas cognitivos e sociais. Besnier explora os paradoxos que surgem da tentativa de entender e controlar a mente humana, enquanto Morin destaca a necessidade de abordagens educacionais que considerem a incerteza e a interconexão dos conhecimentos.

Ambos autores reconhecem a interação dinâmica entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento. Besnier destaca os paradoxos que surgem dessa relação, enquanto Morin enfatiza a importância de uma abordagem educacional que promova a compreensão da relação entre o/a observador/a e o/a observado/a.

Os autores argumentam que a racionalidade humana é limitada e sujeita a contradições e paradoxos. Besnier explora estas limitações no contexto da cognição individual, Morin amplia a discussão para incluir as dimensões coletivas e sociais do conhecimento. Besnier destaca os paradoxos inerentes à busca pelo conhecimento e à tentativa de compreender a mente humana. Morin, por sua vez, sugere que uma educação verdadeiramente significativa deve abraçar essa natureza paradoxal do conhecimento, integrando diferentes perspectivas e abordagens.

Por fim, os paradoxos propostos por Besnier (1996) e os princípios educacionais por Edgar Morin (2000) dialogam em muitos aspectos, e acabam destacando a necessidade de abordagens holísticas e integradas da cognição e da educação, as quais permitam reconhecer a complexidade, a incerteza e a interconexão inerente aos diferentes conhecimentos humanos e à sociedade em que estamos imersos.

## CONCLUSÃO

Concluimos o presente ensaio evidenciando que para o desenvolvimento individual e coletivo é necessário compreender e problematizar as diferentes relações entre a educação e as teorias do conhecimento. Através da contribuição de grandes pensadores, como Paulo Freire, Edgar Morin, Carlos Rodrigues Brandão, Jean-Michel Besnier e Johannes Hessen que serviram como aporte teórico para a construção de novas compreensões e relações, foram exploradas as complexidades inerentes à educação, teoria e conhecimento na perspectiva da Teoria da Complexidade.

A Teoria da Complexidade, em particular, proporcionou uma visão abrangente e integradora reconhecendo a interdependência, a incerteza e a dinamicidade dos sistemas educacionais e cognitivos. Nesse sentido, a obra

*Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro*, desenvolvida por Morin, abraça essas complexidades e paradoxos e serviu como base para a elaboração da escrita que resultou das reflexões.

Nesse entorno, as abordagens explicitadas pelos autores dialogam entre si, principalmente quando é problematizado o cognitivo e o social do sujeito. Isso nos permite perceber que as interfaces do tema em foco se interconectam, remetendo a conclusão vivemos em um contexto onde tudo é volátil e a aprendizagem ocorre nas múltiplas interações com diversos agentes e ao longo da vida.

Assim, percebe-se que o conhecimento e a educação, ao longo da história, evoluíram de uma visão dualista e fragmentada para uma compreensão mais holística, complexa e interconectada. A teoria da complexidade, defendida por Edgar Morin, nos convida a reconhecer que o mundo, o conhecimento e a própria aprendizagem são sistemas dinâmicos, imprevisíveis e repletos de relações emergentes, onde a incerteza e os paradoxos fazem parte do processo de construção do saber.

Nesse contexto, a educação do futuro deve ir além da simples transmissão de informações, promovendo uma abordagem interdisciplinar, reflexiva e adaptativa, capaz de preparar indivíduos para lidar com os desafios de um mundo em constante transformação. Para isso, é fundamental que os educadores estejam abertos à formação contínua, valorizando o diálogo, a diversidade cultural e a integração de diferentes saberes, promovendo uma formação integral que reconheça a complexidade da vida e a necessidade de uma visão mais ampla, crítica e humanista. Assim, a educação se torna um instrumento de libertação, transformação social e desenvolvimento de uma consciência global, capaz de navegar com sabedoria pelas incertezas do mundo contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007
- BESNIER, Jean-Michel. **As Teorias do Conhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84. ed São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- HARARI, Yuval Noah. **Nexus: uma breve história das redes de informação, da Idade da Pedra à inteligência artificial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.
- HESSSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

# REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE TEORIA, CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO, NA PERSPECTIVA DE DESCARTES E SAVIANI

*Caroline Legramante Martins Pavanelo<sup>1</sup>*

*Carina de Moura Machado<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

Revisitar as concepções de René Descartes e de Dermeval Saviani através da metodologia bibliográfica, caracterizada pelo viés exploratório e qualitativo, é, sobretudo, realizar um esforço cognitivo e reflexivo, a fim de analisar e comparar as percepções teóricas desses dois autores, suas abordagens e como elas influenciam, ainda hoje, a prática educacional. O debate dessas temáticas universais, como teoria, conhecimento e educação, pode possibilitar o movimento de algumas identificações. É nessa perspectiva que procuramos mover essas reflexões.

O percurso histórico do processo educacional registra a influência de alguns filósofos. Saviani e Descartes são exemplos disso, mas seus momentos na história foram distintos, e suas concepções teórico-epistemológicas, também. Suas contribuições ainda se apresentam de grande valia para a educação na contemporaneidade, o que nos leva a dialogar com esses dois grandes nomes. Optamos por iniciar com Saviani, a partir de sua trajetória e estudos sobre o educação, o que defende e compreende por teoria, conhecimento e educação. A seguir, apresentamos Descartes e o que este propõe acerca desses mesmos três temas, além de seu percurso enquanto filósofo. No decorrer de nossa produção,

---

1 Mestranda em Educação pelo PPGEDU/URI - Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen - RS. Especialista em Planejamento e Gestão da Educação e em Educação Infantil. Licenciada em Pedagogia. Coordenadora Pedagógica na Escola de Educação Básica da URI/Santiago. E-mail: carolinepavanelo@gmail.com.

2 Mestranda em Educação pelo PPGEDU/URI - Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen - RS. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Tradução/Interpretação e Docência em Libras e em Tecnologias Digitais na Educação. Licenciada em Educação Especial. Professora efetiva de Educação Especial na rede municipal de Santo Ângelo - RS. E-mail: carinavmoura@gmail.com.

analisamos como a pedagogia histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos, de Saviani, e a dúvida metódica, de Descartes, podem se articular e como elas influenciam nos modos de pensar crítico e científico dos indivíduos.

Este ensaio organiza-se em nove seções. Inicialmente, em “Dermeval Saviani: um filósofo professor, um professor filósofo e o olhar para o contexto histórico-social”, discorreremos sobre a vida, as influências e o seu pensamento. Em “A busca pela teoria: seriedade e compromisso com o saber”, apresentamos o que Saviani compreende por teoria, necessária para a efetivação da ciência. Através da seção “O conhecimento como forma de transformação da vida e modificação social”, ponderamos a correlação entre teoria e conhecimento, percebidas como forma de transcender a vida, no sentido de construir novos contextos e possibilidades. Em “A luta pela democratização do ensino, o desenvolvimento do diálogo e do pensamento crítico”, há o posicionamento de Saviani frente à necessidade de uma escola que atue de forma efetivamente mais humana e científica: igualitária em oportunidades, que seja para todos e que ofereça uma educação pública de qualidade.

No decorrer da escrita, apresentamos as reflexões acerca do pensamento cartesiano na seção “Entre a dúvida e a razão: a Teoria Cartesiana de René Descartes”, para expor a teoria proposta por ele. Na sequência, em “Descartes e a construção racional do conhecimento”, destacamos a construção do conhecimento científico ou, como o próprio Descartes refere, o conhecimento verdadeiro. Em “René Descartes e o papel da razão na educação”, abordamos a racionalidade no processo educativo. Em seguida, no “Legado de Descartes para a educação: o racionalismo e a especialização”, exploramos os marcos contributivos do filósofo para a educação. Por fim, “Racionalidade e transformação social: uma convergência de Descartes e Saviani na educação” é apresentada como conclusão, ao evidenciarmos a intersecção entre as concepções, na tentativa de visualizar, mais claramente, suas compreensões acerca das três temáticas centrais da presente produção.

Entender e discernir a conceituação de teoria, conhecimento e educação, na perspectiva de promover a mobilização do saber, é mister para incorporar à aprendizagem a apropriação dessas proposições e reflexões, a fim de contribuir para a práxis educativa de docentes, em seus processos de desenvolvimento profissional, seja em formação inicial ou continuada.

Diante do exposto, com o aporte revisitado e estudado, permitimo-nos afirmar que conseguimos vislumbrar algumas compreensões de Saviani e de Descartes, à luz dos pontos em que, talvez, poderiam convergir suas concepções, sobretudo nos dissensos presentes nesses lastros teóricos.

## **DERMEVAL SAVIANI: UM FILÓSOFO PROFESSOR, UM PROFESSOR FILÓSOFO E O OLHAR PARA O CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL**

O pedagogo e professor Demerval Saviani é brasileiro, natural do interior de São Paulo, bacharel e licenciado em Filosofia. Aprovado em concurso público, acabou por exonerar-se para se dedicar exclusivamente à docência. É Doutor em Ciências Humanas (PUC/SP) e militante estudantil. Contribuiu para a elaboração e a consolidação de diversos programas de *Stricto Sensu*. Participou da fundação da Associação Nacional de Educação (ANDE), sendo sócio-fundador da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Centro de Estudos em Educação e Sociedade (CEDES).

Demerval Saviani é a principal referência nacional a respeito da pedagogia histórico-crítica e constrói sua produção acadêmica alicerçada nesta teoria: considera o tempo histórico e o sistema capitalista, modo de produção da sociedade, para possibilitar reflexões no campo da educação, ao relacioná-los aos seus contextos de vida e sociedade. Com isso, traz lucidez em suas escritas, condizentes à realidade e pautadas em concepções filosóficas, reiterando a seriedade com que encara o conhecimento científico, o compromisso com o saber e o desenvolvimento do intelecto, da dialética e da práxis educativa.

Como teoria, a pedagogia histórico-crítica surge nos anos 70 e 80 enquanto uma “urgência pedagógica” (Saviani, 2013), para contribuir com a prática educativa e, assim, promover uma transformação social, mediante à percepção das desigualdades existentes na sociedade brasileira. Essa pedagogia intui a elaboração de métodos, princípios e procedimentos práticos frente à organização do sistema, ao processo pedagógico e à relação entre aluno/a e professor/a.

A base teórica de Saviani apresenta maior evidência com as contribuições de Karl Marx (1818-1883), fundamentadas pela dialética do materialismo histórico. Também recorre a Antonio Gramsci (1891-1937) e a Adolfo Sánchez Vásquez (1915-2011), referências para a conceituação da práxis educativa.

### **A BUSCA PELA TEORIA: SERIEDADE E COMPROMISSO COM O SABER**

Saviani (1997) contextualiza as teorias da educação e a marginalidade como uma problemática atrelada à escolarização. A marginalidade educacional é reflexo do interesse de um grupo ou classe que se apropria da produção social, sendo considerada uma adversidade social, na qual a ação da educação nessa sociedade visa promover a transformação coletiva, através de um movimento de equalização desse local. Diante disso, a partir da forma com que compreende

as relações, os processos de aprendizagem e a construção de conhecimento e as relações sociais, as teorias educacionais classificam-se em: Teorias Não Críticas e Teorias Críticas, na perspectiva teórica de Saviani (1997).

Nas Teorias Não Críticas, a educação é um meio de equalização social. Busca atuar no coletivo, de forma justa e imparcial, igualitária quanto às suas necessidades, visto que “a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros” (Saviani, 1997, p. 16). A marginalidade é um fenômeno acidental, passível de correção através da educação. Segundo Saviani (1997), há a necessidade de reforçar o empenho educativo para a superação da marginalidade ou para impedir que esta ressurgira, aprofunde-se e amplie-se. A Pedagogia Tradicional, a Nova e a Tecnicista integram as Teorias Não Críticas, visto que “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (Saviani, 1997, p. 17).

A prerrogativa da educação como direito de todos e dever do Estado inspirou os sistemas de ensino no período de 1801 a 1900, no século XIX. Cabia à educação o papel de transformação social e de formação dos indivíduos, para libertá-los da ignorância, identificada como marginalidade. Na Pedagogia Tradicional, a escola era vista como solução para a ausência desse conhecimento. O ensino, nessa concepção, era transmitido pelo/a professor/a “razoavelmente bem preparado” (Saviani, 2017, p. 18), mediante à aplicabilidade de exercícios que os/as alunos/as deveriam assimilar e realizá-los de forma disciplinada.

Ao final do século XIX, devido às críticas à escola tradicional, a Pedagogia Nova sustentou-se na “crença no poder da escola e em sua função de equalização social” (Saviani, 1997, p. 19). A partir da Escola Nova, desloca-se o método transmissivo focado no/a professor/a para os processos pedagógicos direcionados ao/à estudante e as suas especificidades, como as diferenças, por exemplo. Nesse viés, a marginalidade “deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado” (Saviani, 2017, p. 19). Nesse momento histórico, há um olhar para as pessoas diferentes, principalmente através de Jean-Ovide Decroly (1871-1932) e de Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952), representantes do escolanovismo fora do Brasil.

Montessori e Decroly associam-se à Escola Nova no desejo de desconstruir as metodologias tradicionais, cujo caráter essencial era a transmissibilidade do conhecimento. Eles acreditavam que o ensino precisava ser direcionado às habilidades naturais e considerar a faixa etária dos/as alunos/as. Montessori defendia a relevância do atendimento individualizado em sala de aula, com a mediação direta do/a docente em relação aos/às alunos/as. Já Decroly direcionava-se para a dinâmica de grupo, pois na coletividade podia-se preparar estudantes para conviver socialmente.

A organização escolar, então, passa por uma reformulação: ensino pautado em métodos e processos pedagógicos. A escola foi revitalizada em um ambiente estimulador com materiais didáticos e biblioteca, professores/as e alunos/as em uma relação ativa. Todavia, o propósito da Escola Nova agravou ainda mais a marginalidade. Ao evidenciar a preocupação com a qualidade do ensino, deixou de considerar o contexto sócio-político, essencial para a construção de uma escola democrática. Essa nova concepção ocasionou o aumento de benfeitorias apenas para a escola cuja clientela era a classe burguesa. Foi justamente esse grupo social que teve acesso a essa “nova” educação. Não diferente dos tempos atuais, em que essas disparidades são evidentes. Desse modo, a desqualificação do ensino para as classes populares, a partir da flexibilização didático-metodológica apresentada pela Escola Nova, resultou no estímulo ao “afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares” (Saviani, 1997, p. 22).

No século XX, os métodos pedagógicos passam a considerar os pressupostos da Pedagogia Tecnicista: o processo educativo torna-se operacional e objetivo para garantir a eficiência e a produtividade do/a trabalhador/a. À marginalidade, atribui-se o predicado de que o/a marginalizado/a é o/a incompetente, pois deve apresentar resultados expressivos em suas ações. Nesse modelo, a escola é planejada para desencadear o processo racional e mecanizado; o ensino forma sujeitos que devem produzir resultados eficientes, à medida em que os/as alunos/as são considerados executores/as das orientações de professores/as especialistas, supostamente habilitados/as. Essa pedagogia inviabilizou o trabalho pedagógico e acarretou a evasão escolar e a elevação da repetência.

As Teorias Críticas, segundo grupo das teorias educacionais classificadas por Saviani (1997), concebem a educação como discriminação social. Encontram relação na disputa, força e divisão. A marginalidade, nesse momento, é um fenômeno da própria sociedade, produzido por ela, através das relações de poder entre dominantes e dominados/as. A educação passa a ser condicionante dessas demandas, pois “converte-se num fator de marginalização, já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, a escolar” (Saviani 1997, p. 17).

A Teoria Crítico Reprodutivista, pertencente ao grupo das Teorias Críticas, evidencia que a escola é uma reprodução da sociedade, das classes, do capitalismo, e que a ação da educação sobre a sociedade tem como finalidade corrigir a marginalidade.

A marginalidade é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por essa razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social. [...] postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção de dependência da educação em relação à sociedade (Saviani, 1997, p. 27).

Com base em Samuel Stebbins Bowles (1939) e em Herbert Gintis (1940 - 2023), ambos economistas e representantes da corrente neomarxista, Saviani (1997) afirma que a escola tem, nas suas origens, uma função equalizadora. Mas, atualmente, ela atua como repressiva e discriminadora, ao reproduzir o modo de produção da sociedade capitalista.

Dentro da Teoria Crítico Reprodutivista, Saviani (1997) registra que há, ainda, outras três teorias com maior repercussão: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica; a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE) e a teoria da escola dualista. Para melhor compreensão dessas teorias, explicitamos o que cada uma delas sinaliza de relevante. Importante entender que, nesse contexto, violência simbólica é uma violência moral e intelectual. Manifesta-se através das relações de poder entre classes, grupos sociais, mediante a um sistema, nesse caso, o educacional.

Para exemplificar a teoria do sistema de ensino, Saviani (1997) considera os estudos dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930). Bourdieu e Passeron direcionam a violência simbólica para o sistema e para a ação pedagógica escolar. A concepção que predomina é a de reprodução social, ao encontrar na violência uma forma de repetir as desigualdades provenientes da sociedade, evidenciando ainda mais a disparidade dos grupos sociais, a manutenção e o fortalecimento da hierarquia social e da dominação cultural.

A função da educação, então, é entendida como reprodutora de desigualdade social. Os/as marginalizados/as são os/as que não têm ou não conseguem encontrar e desenvolver força material - capital econômico - e força simbólica - capital cultural. Essa discrepância econômica e cultural acaba por ocasionar certa hegemonia à classe dominante. Por sua vez, a educação ressoa essas disparidades sociais, pois o caráter da escola ainda ocorre como meio reprodutivo da sociedade, que acaba por provocar interferências na educação, que, nesse momento, assume-se com uma postura de fidelidade às demandas das desigualdades sociais.

A violência simbólica, portanto, valida a reprodução social, dissociando-se da concepção de educação de Saviani, ao preconizar a primazia de “toda e qualquer educação para toda e qualquer sociedade de toda e qualquer época ou

lugar” (Saviani, 1997, p. 28). Com isso, novamente afirma a relevância de uma teoria que viabilize a equalização social e a democratização do ensino.

Para elucidar a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (AIE), Saviani (1997) subsidia-se nos estudos do marxismo estruturalista, através do filósofo argelino Louis Althusser (1918-1990). Saviani (1997) coloca, a partir do estudo da teoria de Althusser, que, mediante o sistema capitalista, a escola passa a assumir a característica de atuar enquanto principal aparelho ideológico do Estado, por estar a seu serviço, a fim de manter a reprodução social e a ordem. E, ainda, considera a instituição escolar como dominante.

Saviani (1997), ainda embasado em Althusser, expõe que a função da escola é compreendida como primeira instância para a violência. Em segunda, pela ideologia, estando à mercê dos interesses e das ideologias burguesas, que é a própria classe dominante, pois é ela que tem acesso à economia e à cultura. As relações são reproduzidas por intermédio da exploração capitalista. A marginalidade, então, é apontada para a classe trabalhadora. Logo, o Aparelho Ideológico do Estado pode ser compreendido tanto como o espaço das lutas de classes quanto pelo foco e interesse que elas apresentam.

Devido a essa caracterização da escola, há um movimento favorável à destituição da força do proletariado. Isso se justifica porque a classe trabalhadora se firma por justamente encontrar, no seu modo organizacional, a autonomia necessária para desenvolver a sua luta de classe de forma legítima. Promover esse enfraquecimento e desordem é uma forma de “impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária” (Saviani, 1997, p. 38).

Torna-se relevante considerar, portanto, que as teorias Não Críticas estão relacionadas à forma de organização, à sistematização e ao funcionamento da escola. Já as Teorias Crítico Reprodutivas consideram que não há a possibilidade de a escola se apresentar de forma diferente do que é, porque os conflitos de interesses que caracterizam a sociedade acabam por integrar a escola, inserida no ciclo: escola, sociedade, capitalismo, classes sociais.

Para Saviani (1997), a teoria possível seria aquela que apresentasse certa harmonia nesses descompassos exacerbados por pensamentos e argumentos radicais: equalizando o devaneio das Teorias Não Críticas e o limite das Teorias crítico-reprodutivistas.

## O CONHECIMENTO COMO FORMA DE TRANSFORMAÇÃO DA VIDA E MODIFICAÇÃO SOCIAL

O conhecimento se desloca através da passagem do empírico para o concreto, pela interposição do abstrato; da síntese à análise, por meio da análise, de acordo com Saviani (2013). Para desencadear o compromisso com o processo de aprendizagem, é importante haver o aprofundamento do conhecimento como propósito basilar.

Ao compreender que o processo educativo é o que nos torna humanos e nos distingue dos demais animais, reitera-se a relevância do conhecimento como possibilidade de mobilização da trajetória e da performance de atuação do/a aluno/a, para que eles/as possam construir, nesse percurso, formatos distintos, singulares e plurais em suas constituições epistemológicas. É através do conhecimento que os seres humanos podem se constituir enquanto cidadãos/cidadãs pensantes, dialógicos/as, críticos/as e conscientes de suas necessidades, demandas e possibilidades, a fim de conquistar a sua emancipação e, assim, participar ativamente da sociedade civil, com vistas a superar a exploração e o individualismo, ainda constituintes e presentes na sociedade capitalista. Conforme Saviani (2013), o conhecimento desenvolvido na escola refere-se à ciência, ao conhecimento científico, já que prevê o caráter metódico e sistematizado, pois à escola compete o conhecimento elaborado.

Esse conhecimento através da escola acontece, de acordo com Saviani (2013), a princípio em dois movimentos que perpassam a mediação do saber: os conhecimentos advindos dos diversos contextos para além da instituição escolar; e os saberes científicos, sistematizados, os quais têm por objetivo superar o conhecimento então espontâneo e oportunizar a elaboração desse saber, como forma, inclusive, de transformação de vida e modificação social.

Sobre a organização do currículo escolar, Saviani (2017) alerta a respeito do que parece óbvio: priorizar incisivamente o conhecimento sistematizado, que deve ser o núcleo central da organização pedagógica da instituição escolar, e não as demandas secundárias.

[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (Saviani, 2013, p. 17).

Essa organização curricular, em espaços e tempos e atividades nucleares, implica na seleção dos conteúdos, de modo a considerar a sua relevância, como

também ajustar as necessidades e possibilidades do/a aluno/a com o saber científico pertinente, discernindo o que é relevante e o que pode ficar em segunda instância. Esse discernimento é imprescindível para a estruturação curricular e o desenvolvimento do conhecimento.

Além disso, há de se considerar a metodologia como importante recurso para o processo pedagógico (Saviani, 1997). A metodologia possibilita performar a relação com o conhecimento, mediante a mobilização de diferentes perspectivas e sujeitos, ao buscar, nesse movimento, a possibilidade democrática em seus processos de ensino e aprendizagem.

[...] o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada (Saviani, 1997, p. 87).

É imprescindível que a escola viabilize o desenvolvimento do conhecimento através do saber científico elaborado, e considere o interesse dos/as alunos/as no processo pedagógico. Ademais, deve fomentar ações que contemplem o acesso à democratização do ensino, em que seja prevista, garantida e efetivada a participação de todos/as, com vistas à justiça social e à equidade educacional que seja humanista e científica. Com relação a isso, ainda é necessário lutar pelo desenvolvimento da formulação e da avaliação das políticas públicas educacionais, para melhorar as condições de acesso, permanência e desempenho das crianças, dos/as jovens e dos/as adultos/as. Além disso, segundo Saviani (2013), a continuidade dos processos que viabilizem o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades dos/as alunos/as é algo ainda para ser conduzido de forma indispensável nas escolas, a partir da revisitação da organização do sistema de ensino e do trabalho pedagógico. Conforme Saviani (2013), as trocas de governo geram a descontinuidade da educação e impedem um maior avanço desse campo de estudo e a possibilidade de que o conhecimento possa ser ponte de travessia para a transformação da vida e da modificação social.

## **A LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO, O DESENVOLVIMENTO DO DIÁLOGO E DO PENSAMENTO CRÍTICO**

A educação, ao mesmo tempo em que valida, também pode desqualificar a escola, suscitando paradoxos nesse campo. Uma dialética que expõe as forças em disputa na sociedade e que aparecem na escola de modo bem claro. Tais prerrogativas levantam questionamentos sobre a instituição escolar, se ela ainda é necessária para a educação. Saviani (2013) evidencia que a educação

não se limita ao ensino, mas a educação escolar ainda é o modo dominante de educação, por intermédio do saber sistematizado.

[...] a pedagogia histórico-crítica se empenha na defesa da especificidade da escola. Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (Saviani, 2013, p. 84).

Portanto, a ideia de entender a educação de forma secundária e com o intuito de dispensá-la parte da concepção da própria sociedade, à medida em que o “objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade” (Saviani, 2013, p. 84). Essas ações reprodutivistas aparecem nas tentativas de reduzir o impacto, ao promover o cessamento da luta pela democratização do ensino e o fortalecimento das exigências braçais, fruto do esforço do corpo e não do pensamento. O que deve ser construído na escola é um reforço pelo viés do esforço racional e cognitivo, para instigar o pensamento na escola, pois aí está um ato político que fortalece e encoraja o diálogo, a transformação.

Acreditamos que, ao promover a discussão no espaço escolar, tem-se a oportunidade de escuta individual e coletiva, posicionamento e pensamento crítico. E, nesse modo de produção atual, neoliberal, capitalista, ainda há o desejo de sufocamento da escola, para que ela não desempenhe a sua função de estímulo ao exercício da cidadania. Pelo contrário, há demandas favoráveis a que a escola promova currículos estanques, em que os/as alunos/as sejam meros/as reprodutores/as e os/as professores/as atendam ao sistema e, ao mesmo tempo, sobressaiam-se nas avaliações externas. Ademais, majoritariamente, tem-se a ideia de que a política e o acesso à educação sejam ofertados para a burguesia, e não para a classe popular.

Retomamos a ideia de que a sociedade, nos dias atuais, ainda apresenta interesses distintos e opostos de classes. Embates esses que atravessam a educação pelo seu contexto histórico, político, econômico e social, e resultam na intenção de desvalorizar e desqualificar a escola.

Em tempos de obscurantismo, retrocessos e fundamentalismos, com ataques frontais, diários e violentos à classe trabalhadora, comemorar o cinquentenário profissional de Dermeval Saviani é comemorar a resistência. Homenageá-lo é um ato de resistência, é uma forma de ter esperança, de partir para o embate com a certeza de que estamos trilhando o melhor caminho e procurando colaborar para a construção de um projeto de sociedade para o qual ele dedicou sua vida. Trata-se de celebrar o fato de ainda estarmos aqui, com forças para se manter a escola pública e brigando com todas as nossas condições por uma formação digna para

a classe trabalhadora. Parafraseando nosso homenageado, assinalamos nosso agradecimento ao mestre, que, a despeito de muitas profissões glamorosas, não perdeu o encanto pelo ofício de produzir a humanidade no ser humano (Marsigliá; Cury, 2017, p. 505).

Compreender a escola em suas instâncias e como parte do desenvolvimento humano é relevante para afirmar e ter clareza sobre o seu papel e o significado. Saviani instiga, sinaliza e contextualiza suas reflexões considerando o tempo e a história. Contrapõe, desassossega, aponta. Enfatiza as singularidades, mas preconiza a importância do coletivo na construção de uma educação e sociedade que almeja, através do esperar, da humanização, da democratização do ensino, da justiça social, da efetivação do bem comum e do conhecimento científico.

## **ENTRE A DÚVIDA E A RAZÃO: A TEORIA CARTESIANA DE RENÉ DESCARTES**

Descartes é um renomado filósofo conhecido por aprofundar a concepção racionalista enquanto verdade científica. Zilles (2005, p. 70) aborda o racionalismo em uma “perspectiva que parte do pressuposto de que o conhecimento não provém somente de dados empíricos, mas é produzido por atividade intelectual”. Os estudos de Descartes levaram a importantes descobertas para a matemática, bem como para a prática do racionalismo. A geometria analítica, por exemplo, permitiu que fossem ampliadas as soluções de problemas algébricos da matemática, bem como para a ciência de forma geral. Urbano Zilles (2005, p. 71) reitera as contribuições de Descartes, ao afirmar que “com ela [geometria analítica] logrou resolver problemas geométricos que há séculos careciam de solução”. Para além das contribuições que Descartes trouxe para a matemática, as ideias do racionalismo também influenciaram a filosofia, pois ele argumentava sobre a razão ser mais do que uma experiência sensorial, a base de um verdadeiro conhecimento. Seus estudos implicaram também o papel da razão na construção do conhecimento.

Descartes também influenciou o pensamento científico, ao desenvolver o método cartesiano, que tinha como base quatro regras fundamentais: a evidência, a análise, a síntese e a enumeração. A partir delas, a proposta era construir o conhecimento em que a verdade fosse evidenciada e acessível através da razão. Ao aplicar essas regras, seria possível alcançar a verdade, eliminando a possibilidade dos erros.

## DESCARTES E A CONSTRUÇÃO RACIONAL DO CONHECIMENTO

Para Descartes, “o conhecimento deve ser produzido a partir da minuciosa investigação do objeto que está sendo estudado” (Lelis; Mesquida; Oliveira Júnior, 2022, p. 345). Essa investigação cuidadosa é fundamental para que seja construído um conhecimento sólido e confiável. Ao aplicar uma rigorosa análise do objeto de estudo, há a possibilidade de garantir a eliminação de equívocos e o estabelecimento de verdades claras e distintas.

Lelis, Mesquida e Oliveira Júnior (2022, p. 345) citam os três caminhos da verdade, embasados em Descartes: a “verdade absoluta”, a “razão” e as “aparências plausíveis”. Dessa forma, o pensamento cartesiano se fundamenta na busca por um conhecimento que não possa ser contestado, algo que só é possível por meio de um método criterioso e sistemático.

Durante o processo de dúvida metódica, proposto por Descartes, questiona-se as verdades previamente aceitas, inclusive as percepções sensoriais e as crenças populares. Ele chega à conclusão que, embora possa duvidar de tudo, não pode duvidar do que está duvidando. Assim, formula o princípio “Penso, logo existo”. Alonso Carvalho (2010, p. 7) menciona, em seu artigo, que a certeza do princípio de Descartes “é a primeira certeza inquestionável que se destaca em meio a tantas dúvidas”. A constatação do princípio “Penso, logo existo” apresenta-se como característica inquestionável. Não apenas assegura a existência do indivíduo como ser pensante, mas estabelece o ponto de partida para a construção de um conhecimento consistente, em que a razão é fonte central de conhecimento da verdade.

Descartes traz em sua teoria uma distinção entre mente (*Res Cogitans*) e corpo (*Res Extensa*), concepções de suma importância para a compreensão de seu pensamento. Essa divisão também se direciona ao levantamento de questões sobre o conhecimento, visto que Descartes questiona os sentidos e como a mente pode corrigir os erros através da razão. Ou seja, o conhecimento não pode ser alcançado através de percepções sensoriais, mas por intermédio do raciocínio lógico.

Os sentidos enganam-nos, ou seja, tudo o que percebemos com os sentidos pode ser falso. É um fato da experiência que os sentidos, às vezes, induzem os homens a erros. Por isso, não pode existir certeza total de que aquilo que os sentidos nos indicam está de acordo com os fatos do mundo exterior. Juízos empíricos sobre o que, por exemplo, ouvimos ou vemos não estão acima da dúvida (Zilles, 2005, p. 72).

Desse modo, a busca pelo conhecimento concentra-se na análise racional, bem como nos métodos para que a verdade seja alcançada. A perspectiva cartesiana, de que o conhecimento só pode ser alcançado através da razão, traz consequências para a ciência e para a filosofia, pois observa que a percepção

sensorial, apesar de ser útil, não é suficiente para garantir que as verdades sejam evidenciadas, colocando, assim, a razão como o centro da epistemologia.

## **RENÉ DESCARTES E O PAPEL DA RAZÃO NA EDUCAÇÃO**

René Descartes, ou Renatus Cartesius, é uma figura central no desenvolvimento da filosofia moderna, com amplo reconhecimento de seus estudos mediante o método cartesiano. Esse método surgiu em um período de grande transformação intelectual na Europa. Seu objetivo era fomentar uma base importante para o conhecimento fundamentado na razão e na dúvida metódica. Descartes propõe que, ao questionar tudo que possa ser colocado em dúvida, há a possibilidade de se alcançar verdades inquestionáveis. A filosofia de Descartes se estrutura em torno da dualidade entre mente e corpo, uma distinção que teve profundo impacto tanto na filosofia quanto nas ciências. Descartes se inspira na lógica e na matemática para construir uma filosofia que busca a clareza e a distinção em cada ideia, ao estabelecer o conhecimento fundamentado na certeza racional.

## **LEGADO DE DESCARTES PARA A EDUCAÇÃO: O RACIONALISMO E A ESPECIALIZAÇÃO**

No estudo das bibliografias que abordam a vida e as obras de René Descartes, é possível observar diversas influências de seu legado para a educação. Nascido na França, em 1596, iniciou seu processo de escolarização em 1604. Carvalho (2010, p. 5) elucida que Descartes estudou em um dos colégios jesuítas mais renomados da Europa e lá se dedicou ao intenso processo de estudo. Com o decorrer dos anos e devido às suas reflexões, René Descartes começou a questionar algumas lições que estavam sendo ensinadas.

A partir desse movimento, as dúvidas de Descartes começaram a transformar-se no método criado por ele, que tem como base a dúvida para alcançar a certeza. Conforme evidencia Carvalho (2010), Descartes “não conseguiu encontrar algo que pudesse ser tão certo e verdadeiro e que não fosse passível de ser colocado em dúvida” (2010, p. 5). Em consequência, Descartes foi “seduzido pelas matemáticas, devido às certezas e à evidência de suas razões” (Carvalho, 2010, p. 6). Esse campo de estudo que Descartes se interessou na época apresentava uma base de conhecimentos em que as verdades eram claras e indiscutíveis, por essa razão, “se empenhava a enquadrar todo o conhecimento segundo o modelo dessa ciência” (Zilles, 2005, p. 71).

Embora não tenha sido de forma direta, as influências de Descartes para a educação foram muito significativas. Podemos destacar que ele constatou que,

para se confiar em um conhecimento, faz-se preciso questionar as formas como estas verdades foram estabelecidas, questionar se não há dúvida sobre o que está sendo posto, visto que “a educação também é uma ciência, ou pelo menos, adota procedimentos próprios da atividade científica” (Carvalho, 2010, p. 10).

Apesar disso, Descartes, “não tinha o propósito de ensinar o método que cada qual devesse seguir para bem conduzir sua razão, mas somente mostrar de que modo se esforçou para conduzir a vida” (Carvalho, 2010, p. 10). Seu pensamento, centrado na clareza e na evidência, ocasionou práticas que intuíram o desenvolvimento do pensamento crítico e da lógica, princípio que inspirou as ideias de Descartes, na ótica de valorizar o ensino das habilidades críticas. Portanto, o método cartesiano, com suas etapas de divisão dos problemas e da análise cuidadosa, tornou-se um modelo para o ensino que busca formar indivíduos capazes de pensar de maneira clara e estruturada, habilidades essenciais para o desenvolvimento acadêmico e científico.

O filósofo Zilles (2005, p. 71) expõe em seu artigo que “Descartes foi importante não só como filósofo, mas também como matemático e cientista de sua época deixando um legado na matemática, sendo chamado de “pai da geometria analítica””. Essa descoberta unificou a álgebra e a geometria, o que forneceu uma base significativa para o desenvolvimento da matemática moderna. A geometria analítica de Descartes possibilitou a representação de curvas e figuras geométricas através de equações. Revolucionou o campo matemático, assim como permitiu um relevante avanço no estudo das ciências exatas.

Os avanços que Descartes proporcionou direta e indiretamente para a educação consolidam o uso do raciocínio lógico nas práticas educacionais, assim como direcionam uma educação que busca, pela compreensão lógica, relações entre as mais diversas áreas do saber.

## **RACIONALIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UMA POSSÍVEL CONVERGÊNCIA DE DESCARTES E SAVIANI NO CAMPO DA EDUCAÇÃO**

A partir da análise realizada frente ao estudo das concepções de Dermeval Saviani e de René Descartes, podemos elencar que foi possível observar e constatar contrastes e intersecções entre as epistemologias desses dois autores. Descartes, na abordagem racionalista, propõe um método que busca a certeza, através da dúvida e da razão. Traz o conhecimento como um processo de investigação que se aproxima do raciocínio lógico e afasta dessa logicidade as concepções sensoriais. Destaca a razão como base relevante para o conhecimento confiável e assertivo.

Em oposição a Descartes, na nossa percepção, Saviani conceitua a perspectiva crítica e histórica da educação. Refere-se à escola como uma instituição

de cunho social, implicada com o ensino e o conhecimento sistematizado, com possibilidade de transformação social. Sua pedagogia histórico-crítica se opõe às abordagens Não Críticas, que veem a educação como um instrumento de adaptação social em vez de transformação. A crítica de Saviani à Pedagogia Nova e à Pedagogia Tecnicista destaca a necessidade de uma outra abordagem. Uma nova lente que possa reconhecer as desigualdades sociais postas pelo sistema capitalista e enfrentá-las, levá-las ao embate, visto que este sistema econômico, pautado no acúmulo do capital e do lucro, atua enquanto regulador social, modulando, inclusive, as atitudes das pessoas.

Os estudos de Saviani e Descartes, mesmo que em lapsos temporais distintos, conversam. Integram a seriedade com que ambos os autores encaram a construção do conhecimento, aliado à ciência e a toda a demanda que compete a ela, principalmente no que condiz à estrutura metódica e sistemática, com o aprofundamento necessário dos saberes. Também se faz perceptível atrelar, ao momento atual, as reflexões e as proposições de Descartes e Saviani frente à teoria, ao conhecimento e à educação, à medida em que eles discutem suas abordagens de forma a integrá-las na sociedade, ao amplificar e deslocar suas convicções para além da educação, no âmbito da ciência e da política, no aspecto social e econômico, reiterando a referência em que se apresentam, enquanto pesquisadores e estudiosos do campo da educação, e as multifaces que se articulam aos processo educativos.

Por essas questões explicitadas e também justificadas, podemos afirmar, novamente, que as ideias de Saviani e de Descartes oferecem uma visão mais completa sobre a educação. Completa não no sentido de satisfação e de finalização de um processo, mas a partir do entendimento em que a visão de Descartes e Saviani se ramificam para as demais áreas e segmentos da sociedade.

Saviani e Descartes registram, em suas teorias, a importância do rigor científico e o compromisso em se ofertar uma educação que preconize a justiça social, a democratização e a qualidade do ensino. A escola requer que a ela também seja integrada uma perspectiva em que a humanização possa incorporar o uso de metodologias e didáticas mais dialógicas, que intuem a formação integral dos indivíduos, desde o pensar sobre o tempo e o espaço da escola, sem descuidar da dimensão da busca por verdades, por conhecimento, que são modos de efetivação da ciência. A instituição escolar, enquanto parte integrante de uma sociedade, mesmo que esteja inserida em um contexto de modo de produção representada pelo capitalismo, precisa assumir a sua função de democratizar o ensino e de estimular o desejo das crianças, dos/as jovens e adultos/as quanto ao exercício efetivo da democracia, em prol do desenvolvimento da equalização social, em que essa instituição educativa possa ser acessada por todos/as, não apenas por alguns/algumas. A partir daí é que poderá se realizar um movimento frente à transformação social, tendo no conhecimento o seu impulso propulsor.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Alonso Bezerra de. **A filosofia da educação moderna:** Bacon e Descartes. 2010. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/127>. Acesso em: 22 ago. 2024.
- LELIS, Diego Andrade de Jesus; MESQUIDA, Peri; OLIVEIRA JÚNIOR, Abdias Rodrigues de. René Descartes: sua contribuição para a ciência moderna e o impacto das suas ideias na educação. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 341-355, abr./jul. 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.61803.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; CURY, Carlos Roberto Jamil. Dossiê Dermeval Saviani: Cinquenta Anos de Trabalho e Educação. Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária. **Revista Interface Comunicação Saúde Educação**, v. 21, n. 62, jul./set., p. 497-507, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/icse/a/YpJBw9wZgwpLLFVS3Y6qZkd/>. Acesso em: 23 set. 2024.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI; Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3. p. 653-662, set./dez., 2017.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 31. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento e teoria da ciência.** São Paulo: Paulus, 2005.

# REFLEXÕES SOBRE PARADIGMAS EDUCACIONAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

*Joelma Silva dos Santos<sup>1</sup>*

*Maria Olinda de Mattos Poerschke<sup>2</sup>*

*Tatiane Araújo Crestani<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

Para iniciar uma reflexão sobre os paradigmas, que implicam o campo da educação, é importante observarmos que a sociedade atual é fruto de um longo processo, influenciado, direta e indiretamente, pelas mudanças paradigmáticas da ciência. Nessa visão, é preciso conceituar paradigma para poder compreender melhor seus significados no horizonte educacional.

Ir ao encontro do significado de paradigma promove a descoberta da trajetória do desenvolvimento das ciências e do pensamento científico no âmbito escolar. Traz uma nova forma de olhar os pressupostos epistemológicos que podem caracterizar o paradigma tradicional e da complexidade, além de outras implicações que podem surgir no contexto educativo. Nesse cenário, a educação se apresenta como uma forma de impulsionar as sociedades contemporâneas e se faz necessário pensar e repensar além do cotidiano escolar para o que serve e para onde se quer ir com as práticas e teorias que estão em voga na atualidade.

O presente estudo apresenta o significado de paradigma no primeiro momento do ensaio, para depois refletir sobre os paradigmas, aprofundá-los na perspectiva da educação com suas compreensões e encerra-se com uma discussão

---

1 Mestranda em Educação pelo PPGEDU/URI - Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen - RS. Especialista em Leitura e Produção Textual e em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação. Licenciada em Pedagogia e em Letras Português/Espanhol. Educadora Especial e Professora de Português na Rede Municipal de Educação de São Borja-RS. E-mail: a105646@uri.edu.br.

2 Mestranda em Educação pelo PPGEDU/URI - Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen - RS. Licenciada em Letras Português/Inglês. Professora do ensino fundamental e médio. a 105658@uri.edu.br.

3 Mestranda em Educação pelo PPGEDU/URI - Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen - RS. Licenciada em História e Pedagogia. Professora Orientadora Educacional. E-mail: a105627@uri.edu.br.

e análise das suas contribuições para a formação acadêmica do/a professor/a. As considerações finais fecham os debates com uma perspectiva pessoal baseada em pesquisa realizada a partir do cotidiano da ação docente.

Com o objetivo de analisar os paradigmas educacionais e refletir acerca de suas contribuições para a escola, o estudo que desenvolvemos se constitui em uma pesquisa bibliográfica qualitativa-descritiva que apresenta pensadores/as que discutem e analisam os paradigmas da educação, de forma diversificada, cada um/a apresentando sua versão acerca de cada momento histórico da educação.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundarmos o conhecimento em relação ao processo educativo. É preciso compreender como se desenvolve e estrutura a evolução do campo da educação e que relações são possíveis de serem percebidas nas diversas epistemologias e sistemas paradigmáticos.

## **CONCEITO DE PARADIGMA: A DEFINIÇÃO DE PARADIGMA NA ATUALIDADE**

O professor, Sertório de Amorim Silva Neto, ressalta em seu texto *O que é um paradigma?* que o termo é, atualmente, utilizado comumente no vocabulário das Ciências Humanas, e, de certa forma evidencia um modismo, que nem sempre condiz com o real significado do termo. Um paradigma se define melhor ao ser visto como um orientador teórico, quase que universalmente, e das práticas educativas, pois apresenta ideias e pressuposições bem delineadas a determinadas teorias (Silva Neto, 2011).

Com uma visão mais simplificada, o paradigma pode ser visto como um conjunto de crenças, valores, teorias e métodos que possam orientar a forma como um determinado campo de estudo pode ser compreendido e praticado. No campo da Educação, um paradigma é a forma como se concebe o processo educativo e a função da escola na formação dos sujeitos na sociedade (Kuhn, 1997).

Dessa forma, os paradigmas colaboram para estruturar e conceber a educação e, também, para estruturá-la, desenvolvê-la e projetá-la. Também para encaminhar reflexões e formular sistemas e currículos escolares. Nesse cenário, é possível compreender que a educação precisa de condicionantes para sua efetivação, com ações e propostas inteiramente viáveis, além de considerar toda a estrutura física e humana relacionadas a cada caso e ambiente escolar (Marques, 1992), também é dependente das políticas públicas, das questões financeiras e da cultura instalada em uma determinada sociedade que acabam por delinear o projeto ou a falta dele para a especificidade educacional de ensino.

## PARADIGMAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS

O objetivo de refletir acerca dos paradigmas que implicam a Educação, nos remetem a entender que configuram, muitas vezes, a direção para o desenvolvimento da prática educativa. É por meio deles que se constroem as metas e as metodologias da educação escolar e são desenhadas ou não as políticas públicas. O professor Mario Osório Marques, em seu texto sobre os *Paradigmas da Educação* ressalta que compreender os paradigmas é a chave para iniciar a reflexão a respeito dos seus papéis na sociedade e no campo da educação.

Os paradigmas básicos do saber, que se sucederam interpenetrados e que continuam em nossa cultura e em nossas cabeças, necessitam recompor-se em um quadro teórico mais vasto e coerente. Sem percebê-los dialeticamente atuantes, não poderemos reconstruir a educação de nossa responsabilidade solidária (Marques, 1992).

Mário Osório Marques (1992) apresenta uma visão diferente de paradigma, ao considerar a contextualização de Kuhn, que se refere a um modelo abstrato com uma noção fundamentalmente normativa que se introduz na cultura contemporânea, rompendo, assim, com o conceito de linearidade cumulativa no processo evolutivo da ciência. Isso demonstra que os paradigmas têm diversas funções no roteiro educativo, e a mais importante pode ser a de trazer a compreensão de como funciona o processo educacional e sua importância na formação dos futuros cidadãos e das futuras cidadãs.

Os paradigmas podem ser compreendidos como um conjunto de conceitos que se inter-relacionam de uma maneira que permitem observar e compreender determinadas questões ou situações em suas características mais básicas. Ao identificar essas características, é possível construir uma reflexão acerca do assunto e implementar tal paradigma pelas vias de sua colaboração na compreensão do fato e do modo como nos permite compreender.

Como toda ação humana, a ação educativa necessita, dessa forma, tematizar, isto é, erigir em explícita questão de reflexão e discussão, os paradigmas recônditos e, por isso, necessitados de reexame, como base do esclarecimento e da práxis política, vale dizer, gerada e articulada em ampla publicidade crítica (Marques, 1992).

Nessa visão, o autor observa que reconstruir a educação, para que possa responder à exigência do tempo atual, não significa abandonar o passado e toda a história que a educação carrega. Não se trata de esquecer as tradições e marcos importantes para a evolução da educação, mas reler sua trajetória de forma a construir uma educação pautada no desenvolvimento humano pleno, vendo o sujeito como alguém com questões diversas, mas parte de um todo igual (Marques, 1992).

O professor Fernando Becker no livro *Educação e construção do conhecimento* (2001) observa que os paradigmas garantem a coerência interna de qualquer proposta na área da educação. Na sua opinião, também é possível garantir a articulação entre o que se faz e o que se pensa, permitindo que o/a educador/a possa agir de forma intencional. O fazer intencional é diferente do habitual ou costumeiro, quando o/a professor/a atua na prática de forma automática, e não dinâmica em todas as turmas que leciona. Cada turma é um universo e em cada uma delas, um novo roteiro deve ser seguido, pois são pessoas e histórias diversas que precisam ser consideradas.

O professor Dermeval Saviani aponta que a evolução histórica demonstra a trajetória dos paradigmas científicos com mudanças muito significativas e marcantes para a educação. Não existe um paradigma permanente, como nos ensina Saviani (2019), a partir de Assmann, considerando que eles são historicamente mutáveis, relativos e naturalmente seletivos. Se a humanidade evolui constantemente, os seus valores e crenças também evoluem, e os paradigmas acompanham essa evolução.

As mudanças paradigmáticas estão diretamente relacionadas à forma de observação aplicada, sendo que os paradigmas são necessários para referenciar a organização da sociedade e de suas ações mais básicas, situação que pode ser perceptível, inclusive, na educação. Aceitar ou resistir a um paradigma faz toda a diferença, na medida em que o processo evolutivo de mudanças paradigmáticas, teóricas e epistemológicas está sempre em andamento e interferem diretamente nas sociedades e em suas posturas, compreensões, ações e definições políticas (Da Silva, 2018).

## **PARADIGMAS NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO SOB ÓTICA DOS PARADIGMAS**

É importante observarmos que reconstruir a educação com base nas exigências do mundo atual, não significa abandonar ou esquecer o passado, mas aprender com suas questões e desafios. Qual o futuro que queremos para a educação? Como é possível elaborar conceitos e definir paradigmas para construir um processo que atenda às necessidades de todos/as e desenvolva os/as alunos/as respeitando suas limitações e possibilidades?

Becker (2001) observou que os paradigmas trazem uma maior definição para orientar as práticas educativas ao apresentarem ideias e pressuposições delineadas, teorizadas e estudadas. Assim, formam estruturas gerais e determinantes que colaboram na forma de conceber a educação e auxiliar os/as educadores/as na construção de sua atuação cotidiana.

Retomamos os estudos de Marques (1992), para pensar a possibilidade de evidenciar que, na configuração contemporânea de sociedade, o interesse privado assume um caráter mascarado de público, de modo que o privado se coloca como ação necessária e, por vezes, única nas gestões públicas. Por isso, não somente deve-se considerar a política de estado, mas também a economia e a forma de organização dos Estados no que se refere à educação e às esferas sociais. Na nova sociedade os/as atores/as sociais são reais, concretos e sujeitos históricos que buscam transformar as comunidades onde vivem e trabalham. Transformar a si próprios, também, no sentido de que cada pessoa está em processo de construção, de realização.

O historiador Thomas Kuhn, em *A estrutura das revoluções científicas* (1997), ressalta que ao se basear em paradigmas educacionais, é possível para o/a educador/a perceber a efetiva necessidade de concepções pedagógicas mais tradicionais visando criar um novo perfil de professor/a sem perder a essência da educação. Mesmo que se ensine liberdade aos alunos/às alunas, é preciso lembrar que a hierarquia de sala de aula deve existir e ser respeitada, pois é isso que move o mundo em suas relações. O/a professor/a comanda o grupo e os/as alunos/as precisam entender e respeitar esse comando para que possam se desenvolver de forma cidadã para viver em sociedade, como ensina Immanuel Kant em *Sobre a Pedagogia* (1996).

Alguns estudos, como os de Stein *et al.* (2020), enumeram exemplos de paradigmas educacionais, tais como positivista, interpretativo, sociocrítico, crítica social de conteúdos e ecossistêmico. É de interesse acadêmico tecer observações a respeito de cada um deles, pois contribuem significativamente para a formação qualitativa do/a professor/a.

No paradigma positivista, seguindo a abordagem de Stein *et al.* (2020), as tendências tradicional e tecnicista concebem o ensino baseado nas práticas de interação que se centram na transmissão-assimilação e instrumentalização. Essa concepção acaba por desenvolver um processo no qual o/a professor/a é o centro e detentor/a do conhecimento. Nesse paradigma o/a aluno/a é somente um/a mero/a receptor/a do conhecimento, configurado num agente passivo do processo educativo (Stein *et al.*, 2020).

“Quanto ao paradigma interpretativo,

[...] tendência pedagógica renovada progressista e não diretiva, a abordagem é fundamentada em uma visão existencialista, centrada na vida, na atividade; o aluno é o centro do processo e o professor é o mediador que orienta, cria desafios para estimular o aluno na resolução de problemas (Stein *et al.*, 2020, p. 18).

A citação refere, exatamente, ao contexto interpretativo do paradigma educacional, relatando que ao se tentar interpretar a abordagem, é preciso ver o

processo como algo que está concentrado na vida em si, na atividade de viver, e para tanto, deve-se preparar o/a aluno/a para a vida.

No paradigma sociocrítico se evidenciam as tendências progressistas libertadora, libertária, crítica social dos conteúdos e a histórico-crítica. Todas de fundamental importância para o profissional progressista na educação. Ao se comparar as tendências libertadoras e libertárias se observa que ambas têm a autogestão pedagógica e o antiautoritarismo bem evidentes. Nesse paradigma, o/a professor/a e o/a aluno/a estão em posição de igualdade no processo, divergindo do paradigma positivista (Stein *et al.*, 2020).

Continuamos a reflexão acerca dessa tendência, e observamos que a prática pedagógica no paradigma socio crítico está orientada nos temas geradores, contextualizados com a realidade dos/as alunos/as. Assim, percebemos que existe uma tentativa de adaptação às realidades, buscando aproximação com o/a aluno/a e suas vivências.

Quanto à tendência crítica social de conteúdos e pedagogia histórico-crítica, paradigmas da educação que também foram discutidos por Stein *et al.* (2020, p. 19), observamos que “o centro do processo é a prática social”. Nesse paradigma o/a professor/a se encontra no papel de mediador/a entre o saber sistematizado e a prática social de sala de aula. Nesse ambiente o/a aluno/a é visto como um ser histórico e sujeito do processo, porque é portador/a de uma prática social a ser problematizada e sistematizada de forma coletiva. O todo importa para o processo educativo e o/a aluno/a se torna o foco do sistema.

Porém, no paradigma ecossistêmico está a tendência da pedagogia que valoriza os fatos ou o objeto, também a subjetividade, a análise da realidade sociocultural e a capacidade de intervir com consciência nos contextos e no mundo concreto e imaginário, da linguagem. Tanto professor/a quanto aluno/a são agentes ativos/as que aprendem e ensinam de forma recíproca, respeitando os diferentes níveis de realidade do grupo. São seres inter e transdisciplinares quanto ao conhecimento e possuem a intrínseca exigência de buscar saberes de forma dinâmica e objetiva (Stein *et al.*, 2020).

Destacamos que a educação tem diversos vieses de paradigmas e aprofundar-se em cada um deles requer uma pesquisa mais minuciosa e profunda. Nosso objetivo com o presente ensaio, é levantar a problemática para conhecê-la, marcar a sua existência e perceber suas influências no campo da educação. Como o objetivo deste artigo é um breve recorte, importa a partir de agora analisar o que evoluiu dentro desse contexto.

## **AS CONTRIBUIÇÕES E INFLUÊNCIAS DOS PARADIGMAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA ESCOLA: EVOLUÇÃO DA ESCOLA E A INFLUÊNCIA DOS PARADIGMAS E TEORIAS**

É possível observarmos que da escola tradicional à escola que se tem hoje, a qual ainda sobrevive de modo tradicional ou bancário, em muitos cenários, a educação conhece uma evolução progressiva por influência dos paradigmas científicos ou dos campos e tendências teórico-epistemológicas. Por vezes, essa evolução, esse desenvolvimento, tem sido marcado por equívocos e desacertos decorrentes da falta de compreensão real do sentido da história humana, mas em muitos momentos, houveram acertos significativos que trouxeram grandes contribuições para o desenvolvimento de uma educação mais viável e de melhor qualidade científica e humanista (Saviani, 2019).

Nas ideias de Varela (2013, p. 2) é possível observar que o modelo da Escola Tradicional se desenvolve inspirado nas organizações militares do século XIX e subsiste até hoje em muitas entidades educacionais com práticas pedagógicas cotidianas totalmente tradicionais. Em verdade, atualmente, mesmo em escolas mais contemporâneas, práticas tradicionais são evidenciadas nas práticas pedagógicas de sala de aula. Observa-se que isso se deve a diversos fatores, dentre eles a qualidade na formação dos/as professores/as e a adequação da estrutura e condições materiais do trabalho educativo.

Se o ambiente educativo prevalece organizado e com uma gestão de estilo militarizado no qual os/as agentes da educação são apenas os/as professores/as e os/as alunos/as, meros/as receptores/as do conhecimento, não existe possibilidade de evolução no quesito metodologia para uma participação do alunado de forma a dar a ele/a uma responsabilidade quanto ao seu desenvolvimento, não haverá possibilidade de novas formas de pensar. A única responsabilidade que ele/a entende é a de decorar o conteúdo e ir bem nas provas aplicadas pelo/a professor/a, no sentido do ensino militarizado e avaliado por meritocracia. São os próprios agentes educativos que inibem a aplicação de paradigmas mais modernos na educação (Stein *et al.*, 2020).

Os estudos de Da Silva (2018) observam que no final do século XIX surge o modelo da Escola Nova que se desenvolve até por volta dos anos 20 do século XX, permanecendo ainda por um longo tempo, surgindo uma evidente reação contra o modelo tradicionalista que trazia consigo ideias ultrapassadas de gestão e relações entre professor/a e aluno/a. Surge a escola nova traz uma nova forma de educação que está descentralizada dos professores, que pode ser crítica da sociedade.

Para identificarmos essa evolução de uma escola militarizada para uma escola mais aberta para os envolvidos, é preciso observarmos as relações dentro

da escola e a forma como os/as gestores/as mantinham seus profissionais na sua atuação educativa. A melhor forma de identificar uma escola nesse modelo é perceber o modo como ela valoriza as interações sociais em seu meio e como procura enriquecer as vivências de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo. Não há foco na disciplina, mas no desenvolvimento humano, não há foco na transmissão e recepção de conteúdos e notas altas nas provas conteudistas, e sim na participação em sala de aula, na forma como o/a aluno/a se posiciona e reflete sobre seu aprendizado. Trata-se de um modelo que se preocupa com autogestão e autorresponsabilidade (Da Silva, 2018).

Em geral, ressaltamos que a evolução de uma escola fechada para a aberta que vem ocorrendo na educação é bastante discreta, mesmo sendo muito significativa. É preciso destacar que mudar a educação é tarefa difícil, se consideramos o número de cabeças que precisam ser atingidas e "abertas" para um entendimento mais atualizado do sistema em sala de aula. Educar não se trata apenas de transmitir saberes, e sim de buscá-los, desenvolvê-los, compreendê-los e então, socializá-los para os alunos, de forma a ensinar a eles uma forma de expandir seu pensamento e criar suas próprias perspectivas, buscando seu próprio desenvolvimento e conhecimento (Saviani, 2019).

Silva Neto (2011) retoma que em reação ao paradigma da Escola Tradicional surge o modelo da Escola Nova nos anos 20 do século XX levando às últimas consequências as contribuições para a educação. Foram introduzidas práticas inovadoras buscando trabalhar dentro de uma perspectiva democrática e participativa, que mesmo não isenta de críticas, ainda se desenvolve buscando melhorar o processo educativo, tais como seminários, aulas em grupo, dentre outras práticas.

Já em reação à Escola Nova surge a Escola Condicionista que, aparentemente, traz um caráter desordenado nos processos de ensino aprendizagem, conforme Varela (2013, p.9). Com a principal fonte de inspiração na psicologia behaviorista ou comportamentalista que foi desenvolvida por Watson e Skinner, se inspira ainda na reflexologia de Pavlov, traz um modelo pedagógico por objetivos e encara de forma tecnicista, padronizada e linear. Identifica-se com o modelo de uma escola disciplinada, tendo como lema a obtenção de elevados padrões de eficácia, sem reconhecer os docentes e alunos margens para a crítica e a inovação.

Nesse contexto, a Escola Condicionista se diferencia da Escola Nova ao priorizar a padronização e o controle do processo de ensino-aprendizagem, desconsiderando a individualidade dos educandos e as dinâmicas criativas que podem emergir nas interações em sala de aula. A ênfase na eficácia e na disciplina torna-se um fator limitante, relegando a segundo plano a reflexão

crítica e a inovação pedagógica, essenciais para a formação integral do aluno. Assim, ao promover uma abordagem rígida e tecnicista, a Escola Conducionista pode acabar por afastar-se dos reais objetivos educacionais, que deveriam buscar não apenas a transmissão de conhecimento, mas o desenvolvimento de habilidades e competências que preparem os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

Em sua trajetória, a Escola Conducionista apresenta um modelo de escola disciplinada com o objetivo de obter elevados padrões de eficácia sem o reconhecimento dos docentes com alunos/as que são margem para crítica e inovação. Esse modelo escolar é uma forma de recuperar alguns aspectos da escola tradicional e se modela nas antigas metodologias militares tão combatidas anteriormente, quando ainda se tinha a tradicional (Silva Neto, 2011).

Entretanto, conforme Stein *et al.* (2020) muitos princípios da Escola Conducionista se encontram presentes na organização e no funcionamento da escola atual, onde o modelo praticado corresponde a uma gestão escolar preocupada com a eficácia, mas que não valoriza de forma adequada os processos pelos quais essa eficácia deve ser obtida. Assim, os resultados se sobressaem nos processos e o foco no desenvolvimento humano acaba por se perder no meio do caminho.

Observamos a evolução dos paradigmas educacionais, destacando que o modelo da Escola Construtivista surge associado às contribuições da psicologia cognitivista. Esse modelo surgiu nos anos 60, quando começou a se falar sobre a necessidade de ensinar os/as alunos/as a aprender de forma autônoma, promovendo a responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem e envolvendo a diversificação dos conteúdos. Com esse enfoque, o conhecimento passa a ser entendido como uma construção social, e o/a professor/a assume o papel de auxiliar fundamental nesse processo (Becker, 2001).

Marques (1992) enfatiza que esse modelo deixa de se importar com aprendizagem de conceitos e repetição de conteúdo para se importar com os processos e procedimentos da própria aprendizagem. Agora no novo modelo praticado, as estratégias cognitivas são o foco, e a condução para que o/a aluno/a possa aprender do seu jeito e com as suas capacidades passa a ser a meta. Nesse momento o/a professor/a precisa estar atento às leis evolutivas e da aprendizagem para então, poder adaptar à sua prática, o novo paradigma educacional.

Por fim, encontramos o paradigma pós-construtivista que trouxe inúmeras questões relacionadas à metodologia, valorização dos/as atores/atrizes educacionais e transformações no conteúdo. Toda essa evolução de uma escola para outra precisa ser aprofundada nos diversos setores da educação em inúmeras pesquisas que trazem os paradigmas como foco de pesquisa. Foi o que tentamos fazer nesse breve ensaio.

**REFLEXÕES SOBRE OS PARADIGMAS E SUAS NUANCES ATUAIS**

Na construção desse texto observamos que, ao procurar destacar os paradigmas educacionais em sua linha do tempo, ocorre uma evidente contraposição e também uma miscigenação de ideias quando o momento de passagem de um período para o outro se efetiva. Muitos/as professores/as se encontraram em momentos dúbios sem saber qual teoria seguir, pois nem bem haviam aplicado o primeiro e já estavam em meio ao segundo, ficando em dúvida se está entendendo o propósito e a mudança como deve ser.

Precisamos retomar Marques (1992) que relata que à medida que a educação se faz mola mestra das sociedades contemporâneas, é preciso repensá-la de forma mais radical buscando torná-la um propulsor de ideias mais claras e distintas do que é educar. É preciso repensar o próprio pensamento acerca da educação para poder, dentro dos pressupostos apresentados pelos paradigmas, compreender o real objetivo do processo educativo. Afinal, “aprendizagem é construção coletiva assumida por grupos específicos na dinâmica mais ampla da sociedade, que, por sua vez, se constrói a partir das aprendizagens individuais e grupais” (Marques, 1992, p. 561).

Ao analisarmos cada autor/a para esse estudo ficou evidente que na sociedade atual o paradigma educacional que vem sendo seguido demonstra que as relações sociais dentro da escola são frutos de um longo processo que foi instigado diretamente pelos resultados dessas relações que envolvem a interação entre alunos, professores e a comunidade escolar em geral, e são profundamente influenciados. Vivemos em uma sociedade onde se deve buscar contextualizar uma questão para tentar resolvê-la, mas problematizar nem sempre é a saída para a evolução. Muitas vezes a prática de forma resolutiva se torna mais importante do que apenas refletir acerca do problema e buscar solução nas atitudes passadas. Deve-se tentar problematizar, discutir, buscar soluções, reorganizar e repensar os conceitos e atitudes dentro da educação, para assim, evoluir de um paradigma para o outro de forma produtiva (Stein *et al.*, 2020).

Retomamos Marques (1992) que enfatiza que um paradigma é superado quando outro alternativo surge como satisfatório no processo educacional. Supera as lacunas deixadas pelo anterior e assegura que as anomalias surgidas no caminho poderão ser sanadas e transformadas em oportunidades. O que realmente ocorre é que novos fatos trazem potencialidades novas para o processo educativo, e para que as questões limitantes possam se transformar em potencialidades.

Evidenciamos que é preciso manter a consciência da importância de que os métodos e atitudes dentro das escolas é o que ditam o momento da sociedade e sua forma de ver o mundo. A partir disso os paradigmas se formam e trazem

sua contribuição para a evolução da educação. Buscar uma evolução social e econômica, passa, obrigatoriamente pelo fazer dentro das salas de aulas nas escolas, onde estão sendo formados os/as cidadãos/as que irão atuar nessa sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação é parte de um cenário social e é essencial para que esse cenário possa funcionar de forma adequada. De uma forma geral, vem passando por uma série de mudanças ao longo dos séculos e teve evidente evolução com o passar do tempo. A inserção de novas tecnologias, a ocorrência da pandemia, a necessidade de adaptação e inovação rápidas trouxeram inúmeras questões e reformulações para os paradigmas educacionais nos últimos anos.

Ao analisarmos os paradigmas que já foram ultrapassados e chegar até os atuais é possível percebermos que existe um ciclo evolutivo, mesmo que em alguns momentos, retomaram-se práticas antigas, é uma maneira de evoluir sim, reconhecendo equívocos e valorizando os acertos. Nem sempre retornar às práticas passadas é algo que não é evolutivo, é uma forma de reconhecer e valorizar algo que deu certo anteriormente. Na Educação isso é mais comum do que se imagina.

Cada professor/a, gestor/a escolar e aluno/a possui uma perspectiva única sobre a vida e o mundo que os cerca, assim como diferentes maneiras de absorver e aprender com essa realidade. Os paradigmas, embora sujeitos a mudanças e evolução, oferecem a todos a oportunidade de transformação e crescimento por meio da educação. É fundamental que cada pessoa reconheça seu próprio estilo de aprendizagem e saiba como expressá-lo. Ao mesmo tempo, cabe aos professores/as orientar essa descoberta nos alunos/as, utilizando os paradigmas de maneira a enriquecer sua prática pedagógica e apoiar o desenvolvimento dos estudantes, conectando a teoria à realidade do cotidiano da ação docente.

Para estudos futuros, sugere-se aprofundar a investigação sobre a aplicação da prática dos paradigmas pós-constructivistas no contexto escolar, analisando os desafios e as potencialidades de sua implementação. Além disso, seria relevante explorar como a formação continuada de professores pode ser otimizada para capacitá-los a navegar e integrar diferentes abordagens paradigmáticas em suas metodologias de ensino.

## REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DA SILVA, Araceli Giradi. Tendências pedagógicas: perspectivas históricas e reflexões para a educação brasileira. **Unoesc & Ciência - ACHS**, Joaçaba, v. 1, p. 97-106, 2018.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- MARQUES, Mário Osório. Paradigmas da Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 175, p. 547-565, jul./dez. 1992.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SILVA NETO, Sertório de Amorim. O que é um paradigma? **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 2, p. 345-354, 2011.
- STEIN, Iliane; VEBER, Simone Carlim; SILVA, Madalena Pereira da; RIBEIRO, Dione Carlos; PAES, Ligia Caróle Sales; FERNANDES, Alexsandra Massaneiro. Educational paradigms: in pursuit of a new reference. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, p. e19191210843, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i12.10843.
- VARELA, Rosângela Lunardi. **Educação e complexidade: os desafios da escola contemporânea**. Campinas: Papyrus, 2013.

# LEITURAS E ANÁLISES ACERCA DE TEORIA, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

*Valderice Siviero Herbert<sup>1</sup>*

*Frederico Cutty Teixeira<sup>2</sup>*

---

## INTRODUÇÃO

Para compreender a educação na contemporaneidade diante do paradigma da subjetividade faz-se necessário destacar, primeiramente, que o período compreendido por *contemporaneidade* é rico em transformações sociais, culturais e econômicas, por ocasião do desenvolvimento das tecnologias da informação e sua incorporação na sociedade, principalmente na educação, objeto de investigação deste estudo.

Muitas mudanças sociais, econômicas e políticas ocorreram neste período, e foram fundamentais para o desenvolvimento e consolidação da cultura, da economia e da política atual. No contexto educacional, reformas que carregam os princípios da revolução francesa surgiram, como igualdade de acesso à educação, a noção de laicidade no ensino, além da valorização da razão, do conhecimento científico e criação de um sistema público de ensino.

No fim do século XX, o período foi impactado por conta do advento das tecnologias da informação e comunicação. Os efeitos destas mudanças provocaram uma reviravolta nas relações cognitiva e subjetiva daqueles que estão ligados aos processos de ensino e aprendizagem. Para debater, analisar e relacionar elementos do Subjetivismo (Hessen, 2003) com o cenário educacional dos tempos que compartilhamos na contemporaneidade, nos esforçamos para entrelaçar teoria, educação, ciência e conhecimento - aqui neste debate, compreendidos como sinônimos a partir das propostas nos estudos de Mario Osorio Marques, Otaviano Pereira e Claudionei Cassol. A escolha destes autores

---

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI - Frederico Westphalen. Especialização em Letras Português/Inglês. Graduação em Letras Português/ Inglês. E-mail. a105630@uri.edu.br.

2 Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI - Frederico Westphalen. Especialização em Informática na Educação. Graduação em Biblioteconomia. E-mail: a105691@uri.edu.br.

tem, para este estudo, a busca de compreender os sentidos, os significados do paradigma da subjetividade e suas implicações para a educação. Para dar conta do objetivo desse debate, ficou organizado do seguinte modo: no primeiro momento, o estudo busca debater sentidos e compreensões de educação. No segundo movimento, pensar acerca do conceito de teoria, e no terceiro, enfrentar compreensões de ciência e conhecimento que, neste texto, são assumidos como sinônimos. Fazemos, no capítulo seguinte, uma aproximação entre o três conceitos trabalhados: educação, teoria e ciência/conhecimento, para, na continuidade do debate, compreender as propostas gerais do paradigma da subjetividade ou, Subjetivismo para algumas compreensões teóricas na tradição filosófica, sempre em relação com o campo da educação. Que contribuições, possibilidades e potencialidades o paradigma em questão desenvolve na educação.

## **O QUE É EDUCAÇÃO**

A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos e sociedades, atuando como um pilar para o progresso econômico, social e cultural. Historicamente, a partir da revolução francesa a educação tem sido considerada um direito humano básico e uma ferramenta poderosa na promoção da equidade econômica e da igualdade social. As transformações contínuas no cenário global, impulsionadas pelas inovações tecnológicas e mudanças sociais, desafiam constantemente os sistemas educacionais a se adaptarem e evoluírem (Unesco, 2023).

Este estudo busca explorar as dinâmicas complexas e multifacetadas da educação contemporânea, examinando tanto os avanços quanto os desafios que se interpõem ao paradigma da subjetividade. A ênfase se concentra em abordagens no contexto da teoria e da ciência observando seus elos com a educação. Esta análise oferece uma visão abrangente e crítica, destacando a necessidade urgente de reformas que promovam uma educação cada vez mais inclusiva e de qualidade para todos, com o sentido de uma educação, enquanto prática social e pedagógica, instrumento de transformação e profundamente relacionada com a ciência/conhecimento e teoria.

No campo da educação, destacam-se pensadores que têm contribuído para o entendimento e desenvolvimento das práticas pedagógico-educativas. Paulo Freire com sua pedagogia crítica, enfatiza a importância da conscientização e do diálogo na construção do conhecimento. Propõe uma educação libertadora que transcende a transmissão de conteúdos (Freire, 2005), observando o indivíduo, estudante e docente, no seu contexto sócio-histórico e em perspectiva de crescimento. Mario Osorio Marques (1994), ressaltou a relação entre a educação e a cultura. Argumenta que a aprendizagem é um processo contínuo e contextual.

Dermeval Saviani (1983) destacou a importância de uma educação historicamente contextualizada, a necessidade de uma pedagogia que considere as particularidades sociais e econômicas sem descuidar da centralidade científica. De algum modo, para Saviani (1983) a emancipação, a autonomia e, mesmo, o compromisso com a humanidade, com a libertação, só é possível com conhecimento, com ciência, com conteúdo. Claudionei Cassol (2018) propõe reflexões sobre a didática, sugerindo metodologias que integrem teoria e prática crítica, o que seria a práxis contextualizada nos tempos e espaços sócio-históricos, como realidades unidas, inseparáveis, especialmente, na ação pedagógica e educativa.

Nesta investigação a busca fundamenta-se na exploração das contribuições desses teóricos, analisando como suas idéias influenciam a práxis educativa contemporânea e sua intersecção com a ciência e a teoria educacional (Marques, 1994; Saviani, 1983; Cassol, 2018), pois compreendemos que a educação contemporânea enfrenta desafios crescentes e complexos que vão além das metodologias tradicionais e objetivistas.

No centro dessa discussão emerge o paradigma da subjetividade, que reconhece a importância das experiências individuais e da construção de significados pessoais no processo educativo. O paradigma da Subjetividade coloca em foco não apenas a aquisição de conhecimentos mas também o desenvolvimento integral do ser humano ao considerar emoções, sentimentos, motivações e contextos socioculturais nos processos educativos. Ao abordar o paradigma da subjetividade, este estudo propõe uma reflexão sobre como as práticas educacionais podem ser transformadas para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo, empático e transformador, que valorize a individualidade dos sujeitos e facilite a construção do conhecimento e o desenvolvimento das potencialidades das pessoas (Zilles, 2005; Saviani, 1983).

## **EDUCAÇÃO PARA MARIO OSORIO MARQUES: UMA COMPREENSÃO**

Mario Osorio Marques (1994), educador brasileiro da região noroeste do Rio Grande do Sul, interpreta que a educação deve estar além da transferência de noções de conhecimentos. Para o autor e educador, a educação deve ser um meio de gerar a consciência crítica dos indivíduos e a formação de uma sociedade mais equânime. Marques destaca a importância da educação na formação de sujeitos autônomos e participativos, capazes de refletir sobre sua realidade e aptos a transformá-la.

A educação não deve ser vista como instrumento de adaptação dos indivíduos às normas e valores preestabelecidos pela sociedade. Antes, ela deve se propor a incentivar um pensamento crítico que questione essas normas e promova a transformação social. Destaca ainda a importância de um ambiente

educacional que estimule a curiosidade e a criatividade dos estudantes e que possibilite a cada indivíduo a descoberta de sua própria identidade e de suas potencialidades, auxiliado por uma relação horizontal entre educadores e educandos (Marques, 1994).

Nesse sentido, ao recorrer às ideias de Paulo Freire que propõem uma educação oposta a uma educação bancária, o educador, para Marques (1994), deve atuar como facilitador na aprendizagem, promovendo um diálogo constante no qual ambos aprendem e ensinam. Outro aspecto existente na percepção de Marques é da integração entre teoria e prática, na qual acredita que a educação deve estar intrinsecamente ligada à realidade de quem aprende para que os conteúdos possam ser aplicados e vivenciados. Isso facilita compreender e internalizar os conhecimentos adquiridos e melhorar o processo educacional (Freire, 2005; Marques, 1994).

Assim, a educação para Mario Osorio Marques, é um processo que busca formar cidadãos críticos, conscientes e atuantes na sociedade. Sua abordagem pedagógica valoriza a autonomia, o pensamento crítico e a transformação social através das práticas educacionais que integra teoria e prática de maneira harmoniosa e eficaz.

## **TEORIA PARA OTAVIANO PEREIRA**

Otaviano Pereira explora o conceito de teoria em seu livro, *O que é teoria?* de maneira abrangente e crítica. Para o autor, teoria não é apenas um conjunto de conceitos abstratos e desconectados da realidade prática, ela deve ser uma ferramenta para compreensão e transformação do mundo ao nosso redor. Argumenta que a teoria é uma construção intelectual sistemática que procura explicar fenômenos complexos e interações dentro de um determinado campo de estudo (Pereira, 1990).

A teoria tem uma função dialética, que atua como uma ponte entre a teoria e a prática. Contesta a ideia que teoria e prática são esferas completamente separadas, sugerindo que uma teoria válida deve ser capaz de informar a prática e vice-versa. Uma teoria que não dialoga com a prática tende a se tornar estéril, o que reforça a importância de uma relação interdependente entre esses dois domínios. Além disso, Pereira (1990) salienta que a teoria é histórica e contextual, portanto está imersa em práticas sociais e culturais específicas que influenciam sua formação e seu desenvolvimento, e que, para compreender a gênese de uma teoria, requer análise do contexto histórico e das condições materiais que permitiram seu surgimento. Toda teoria tem raízes em um contexto específico que não pode ser ignorado (Pereira, 1990).

Otaviano Pereira (1990) sugere que o valor de uma teoria não reside apenas em sua capacidade explicativa, mas também em sua utilidade como guia para a ação. Nesse sentido, propõe que a teoria deve ser avaliada por sua eficácia em iluminar caminhos para resolução de problemas e para a implementação de soluções práticas.

## **CIÊNCIA E CONHECIMENTO NA COMPREENSÃO DE BAUMAN E CASSOL**

Conceitos como conhecimento, ciência e educação a partir do paradigma que considera a ambivalência do real e do conhecimento, seguindo o pensamento de Zygmunt Bauman (2000), devem ser compreendidos como processos históricos, sociais e culturais que estão em constante construção e reconstrução. São produtos da subjetividade humana e da cultura. Logo, nessa compreensão, a ciência é detentora da verdade, mas não da verdade única e absoluta, mesmo que composta, organizada e desenvolvida a partir de métodos e compreensões múltiplas e ambivalentes.

Claudionei Vicente Cassol (2018) considera que a ciência está envolta numa relação ambivalente com a cultura, na qual há tanto reciprocidade quanto conflito. Nessa lógica, menciona que a educação tem, também, um papel de abraçar a diversidade e a multiplicidade, além da importância do diálogo para a construção do conhecimento. Para Cassol (2018), na modernidade sólida, a ciência é compreendida de forma determinista, subordinada ao Estado-providência, que se apresenta como fonte de verdades únicas, com a finalidade de proporcionar segurança aos indivíduos.

Nesse sentido, a educação se institui desde a diferença, a multiplicidade. Então, as verdades/o do conhecimento/a, da ciência não são eternas, mas precisam de uma validade social/coletiva que, em maior ou menor grau, são encontradas nas comunidades, nos grupos, nas relações humanas e se realizam pelas vias dialógicas (Cassol, 2018).

Assim como a diversidade na ciência, a beleza ética e estética da educação está também na capacidade de gerar diálogo, produzir relações e conhecimento que reconhecem a pluralidade de sentidos na realidade e na cultura. O texto é importante na educação contemporânea, pois convida a pensar na necessidade do diálogo entre as disciplinas e áreas do conhecimento para uma educação mais plural e integrada.

A educação atual precisa lidar com a complexidade da realidade e reconhecer as diversas concepções de ciência, conhecimento e cultura. Nesse sentido, a educação deve se preocupar em formar indivíduos que saibam lidar com a diversidade de opiniões e ideias, que sejam críticos, reflexivos e capazes

de trabalhar em equipe para resolver problemas na sociedade atual. Assim, é necessário um diálogo interdisciplinar e intercultural na formação de cidadãos mais preparados para o mundo contemporâneo.

## **RELAÇÕES ENTRE TEORIA, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA**

A educação é responsável por conectar teoria à prática proporcionando aos estudantes a potencialização de seus aprendizados, tornando-os habilidosos para refletir criticamente, analisando proposições, instigando-os na resolução de problemas pontuais através de questionamentos que os tornam parte do processo naquilo que buscam solução. Toda e qualquer resolução de problemas gera questionamentos que implicitamente fazem do aprendiz um elemento ativo na busca por recursos teóricos que auxiliem no esclarecimento de dúvidas. A teoria não deve ser vista como algo distante da prática, mas sim, um instrumento que possibilita a busca pela explicação de fenômenos complexos, criação de novos conhecimentos que orientam tanto a prática educativa quanto a investigação científica (Pereira 1990; Cassol 2018).

As relações de teoria, educação e ciência estão interligadas no desenvolvimento individual e coletivo da sociedade através de perspectivas científicas, democráticas e em prol da transformação social. Para analisar esta simetria é preciso destacar distintas reflexões. Dentro deste cenário é possível refletir inicialmente sobre o processo histórico e dialético na educação, e dos contextos do ser humano e da sociedade. A partir destes pressupostos apresentados por Otaviano Pereira (1990), é possível relacioná-los com os pensamentos de autores que fazem parte das bases teóricas do sobre a educação. Desde considerações que destacam a educação como um processo histórico e dialético com foco em uma formação integral, destacando a função da escola na democratização do saber.

Para Saviani (1983), a educação é compreendida a partir do processo histórico e dialético, focado na formação integral do ser humano e no papel da escola como agente de democratização do saber. Ele enfatiza a importância da prática educativa que não só reproduz o conhecimento, mas também promove reflexão crítica e transformação social. Mário Osório Marques complementa, destacando a importância do contexto cultural no processo educacional, devendo levar em consideração as experiências prévias e o ambiente cultural dos educandos.

## TEORIA E SUBJETIVIDADE

Para Descartes, conforme Zilles (2005), a base do conhecimento consiste na dúvida metódica. Através do questionamento, da crítica é possível encontrar algumas respostas. Neste ponto, a subjetividade está presente no indivíduo, na sua própria consciência manifestada na capacidade de pensar, sentir e existir. No campo educacional, a filosofia cartesiana trouxe contribuições no aperfeiçoamento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da aptidão para questionar crenças e dogmas.

O autor Urbano Zilles (2005) também afirma que, o filósofo empirista David Hume defende que a origem do conhecimento está baseada na experiência sensorial, sugerindo que é saudável questionar as verdades absolutas. De acordo com o autor, a subjetividade para Hume encontra-se na percepção do indivíduo que observa os eventos e estrutura a realidade do ponto de partida de suas impressões sensoriais. Na educação, a filosofia de Hume contribui para o avanço do método científico, das investigações empíricas e da capacidade de observar e analisar de forma crítica o ambiente.

A filosofia crítica, embasada nas idéias do racionalismo e do empirismo demonstra que Immanuel Kant, citado por Zilles (2005) percebeu a relevância da experiência sensorial no desenvolvimento do conhecimento, aliado ao papel que a razão exerce neste processo, o de organizar as interpretações das experiências. Podemos intuir que para Kant a subjetividade está presente na capacidade que a consciência tem de organizar para resultar em atribuição de sentidos do mundo observado. A filosofia kantiana proporciona para a educação contemporânea estabelecer relações entre a capacidade que a mente humana tem para compreender e sistematizar o conhecimento.

Fundamentado no pensamento destes filósofos, percebe-se a importância de elementos necessários na educação contemporânea no que tange a aspectos subjetivos, como o exercício de questionamento de crenças, de dogmas a partir da valorização de experiências e percepções individuais ao analisar criticamente fenômenos do mundo, aliados à razão na organização, compreensão e construção novos aprendizados.

## SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA DE ACORDO COM DESCARTES, DAVID HUME E IMMANUEL KANT

Urbano Zilles em sua publicação “*Paradigma da Subjetividade*”, investiga princípios filosóficos que contribuem acerca da discussão sobre como percebemos e entendemos o mundo. Segundo o autor, nesse paradigma da subjetividade, as experiências são centradas no indivíduo, abrangendo suas percepções, emoções,

valores e interpretações, nas quais influenciam sua compreensão do mundo ao seu redor. O autor destaca que “a filosofia deve voltar-se para seu próprio interior e analisar os acessos da consciência ao mundo. Portanto, o problema deixa de ser o objeto do conhecimento, mas a possibilidade do sujeito de conhecer” (Zilles, 2005, p. 69).

O paradigma contemporâneo da subjetividade questiona a tradição ontológica ao desafiar a capacidade racional de entender a ordem das coisas. O pensar volta-se sobre si mesmo, sendo o ser o sujeito que se autodetermina de dentro para fora, com suas experiências únicas, incluindo seus pensamentos, sentimentos e interpretações do mundo. Assim como os valores, crenças e experiências passadas que moldam a maneira de um indivíduo sobre si mesmo e seu entorno (Zilles, 2005).

Esta compreensão se alinha com o conceito trazido no dicionário de filosofia, cujo autor menciona que o paradigma da subjetividade, nos tempos modernos, questiona a tradição ontológica ao desafiar a capacidade da razão de entender a ordem das coisas (Mora, 2001), logo, entende-se que a subjetividade se refere às experiências individuais e únicas para cada indivíduo.

No paradigma da subjetividade, Descartes, citado por Zilles (2005), destaca a atividade espiritual do conhecimento dando importância a razão e a intuição intelectual como fonte de conhecimento imediato, e que, para Descartes, a verdade, mesmo que não sejam evidentes por si, pode ser alcançada pela razão ou pela intuição.

Para a educação, a filosofia de Descartes teve um valor significativo, o pensador defendeu a abordagem crítica e reflexiva sobre o conhecimento, em que sugere valorizar a busca pela verdade, evitando aceitar como verdadeiro algo que seja falso, mas buscar aumentar o conhecimento até alcançar o verdadeiro entendimento de tudo o que é possível saber.

Essa abordagem da filosofia de Descartes é importante para evoluir no conhecimento em todas as áreas do saber. Reconhecendo a importância dessa abordagem na educação, os alunos devem ser incentivados a questionar e analisar as informações de forma crítica, promovendo um pensamento claro de tudo o que os cerca. Por meio desse processo, os alunos podem evoluir em conhecimento, e ampliar sua compreensão no estudo. Neste sentido, os educadores desempenham um papel importante na promoção da pesquisa, da capacidade de buscar respostas de forma independente, preparando os alunos para enfrentar os desafios que surgem.

David Hume, no campo da subjetividade, do empirismo, e afirma que “só se pode obter conhecimento com base na experiência” (Zilles, 2005, p. 77). Ele argumenta que todo conhecimento se origina da experiência sensorial como a

fonte primária do conhecimento humano. Ainda, de acordo com Hume, a razão não é a visão da natureza das coisas, da essência da realidade; ela não fundamenta proposições evidentes, mas seus objetos são os únicos que derivam da prática cotidiana e da experiência. Neste sentido, entende-se a razão como não sendo capaz por si só de fornecer conhecimento sobre a essência das coisas, limitando-se às experiências diárias. Essa filosofia destaca a importância da experiência sensorial na formação do conhecimento humano. Em contextos educacionais, a filosofia empirista de Hume pode aprimorar o papel da experiência sensorial como elemento fundamental na construção do conhecimento. Ao valorizar as experiências que os alunos trazem consigo, promovendo a observação, a experimentação e a investigação, podem ser alcançados resultados significativos de aprendizagem.

Além disso, em sua teoria do conhecimento, Hume “parte de uma classificação de tudo aquilo que se dá a conhecer como sendo de dois tipos: impressões e ideias” (Zilles, 2005, p. 79). Na filosofia de Hume, a diferença entre impressões e ideias é argumentado por ele como algo fundamental, pois, esses dois tipos de percepções abrangem conteúdo da mente humana. O autor destaca a importância da experiência sensorial na formação do conhecimento e compreensão da realidade. Com esse pensamento, para a educação, destacamos a importância de incentivar atividades práticas entre os alunos, bem como propor experiências reflexivas sobre seus pensamentos e sentimentos, oferecendo uma experiência de aprendizagem mais significativa: Além disso, ao propor atividades onde os alunos possam refletir sobre suas próprias experiências sensoriais e mentais, está se desenvolvendo as habilidades do pensamento crítico, o autoconhecimento e a autonomia intelectual.

Immanuel Kant, outro filósofo da teoria da subjetividade, foi um filósofo alemão que defendeu o criticismo. Segundo o autor, “o criticismo aqui não se refere à crítica de sistemas concorrentes, mas à determinação das fontes, da extensão e dos limites do nosso conhecimento” (Zilles, 2005, p. 83). Para Zilles, Kant não se referia à crítica de sistemas filosóficos, mas às origens e os limites do nosso conhecimento, a forma de conhecer o próprio conhecer, podendo justificar-se por si só. O autor investigou as condições necessárias para tornar possível um conhecimento, examinou as limitações e as capacidades da razão humana e como nossas habilidades cognitivas são restritas.

Kant desenvolveu a chamada “filosofia transcendental”, que visava realizar um estudo crítico sobre as condições necessárias do conhecimento. Kant entende que “conhecimento não é apenas resultado da experiência, mas também depende das estruturas a priori da mente humana”(Zilles, 2005, p. 84). O filósofo busca esclarecer as condições que tornam possível o conhecimento e a experiência refletida, analisando as relações do eu cognoscente e os objetos.

Nesse contexto, a filosofia de Kant tem o papel de enriquecer a educação nos dias atuais de diversas maneiras, como por exemplo por meio da ênfase que o autor atribui às condições necessárias do conhecimento, considerando não apenas as experiências que os alunos trazem, mas também os pensamentos inatos, como o tempo e o espaço, que eles possuem. Nessa perspectiva, nossa mente possui estruturas inatas que nos permitem organizar e interpretar a experiência sensorial, transformando-os em conhecimento. Espaço e tempo são categorias básicas que servem para moldar nossa percepção e compreensão do mundo. Descartes e, mais tarde, Kant, argumentam que “essas formas inatas do pensamento são essenciais para que possamos construir conhecimento de maneira ordenada e lógica, permitindo-nos alcançar verdades universais e necessárias” (Zilles, 2005, p. 84).

Além disso, a filosofia kantiana pode contribuir para estabelecer uma base sólida na formação de valores e competências, como o pensamento crítico, a análise reflexiva, a ética e responsabilidade social. Através dessas percepções críticas de Kant, é possível envolver os alunos em questionamentos reflexivos, promovendo a busca autônoma pelo conhecimento, além de estimular a formação voltada ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades críticas e éticas, de acordo com a filosofia kantiana.

## **CIÊNCIA E SUBJETIVIDADE**

A relação entre ciência e subjetividade é um tema de grande relevância na filosofia, especialmente na interação entre as percepções humanas e a construção do conhecimento científico. Este estudo busca nas contribuições de Claudinei Cassol sobre a ciência, David Hume, Immanuel Kant e René Descartes acerca da subjetividade e o sua interdependência entre ciência e subjetividade, destacando suas perspectivas sobre como as percepções individuais influenciam e são influenciadas pelo desenvolvimento científico.

David Hume, um dos principais representantes do empirismo, argumenta que todo o conhecimento humano deriva da experiência sensorial. O autor destaca a razão como sendo escrava das paixões, indicando que as percepções e emoções humanas desempenham um papel importante na formação de ideias e conhecimentos. Sua visão sugere que, em algum nível, toda ciência tem uma base subjetiva, pois é construída a partir das impressões sensoriais individuais (Zilles, 2005)

Immanuel Kant, em sua crítica à filosofia empirista e racionalista, propõe uma mediação entre essas duas tradições. Em sua obra “Crítica da Razão Pura”, Kant argumenta que o conhecimento não é apenas uma cópia das coisas em si (noumena), mas também uma construção do sujeito (fenômenos). Kant introduz

o conceito de que existem estruturas mentais inatas que organizam as percepções sensoriais. Para Kant, o entendimento não extrai suas leis da natureza, mas as prescreve a ela. Dessa forma, o autor reconhece a subjetividade no processo do conhecimento científico ao enfatizar a atuação ativa do sujeito na interpretação dos dados sensoriais (Zilles, 2005)

René Descartes, com sua famosa máxima “Cogito, ergo sum” (Penso, logo existo), reforça a importância da subjetividade ao sugerir que a única certeza indubitável é a existência individual através do pensamento. Descartes usa a dúvida metódica para estabelecer uma fundação segura para o conhecimento, indicando que toda compreensão do mundo externo deve, primeiramente, passar pelo crivo do sujeito pensante. Este enfoque cartesiano reflete uma relação intrínseca entre a subjetividade e a construção do conhecimento científico (Zilles, 2005)

Claudionei Cassol, em suas reflexões contemporâneas sobre epistemologia, também considera a subjetividade um aspecto inevitável na ciência. Cassol argumenta que “qualquer pretensão de conhecimento absoluto deve ser vista com ceticismo”, dessa forma o autor evidencia que as perspectivas e contextos individuais dos cientistas influenciam suas observações e teorias. A ciência, de acordo com Cassol (2018), é um empreendimento humano marcado por suas limitações e potencialidades inerentemente subjetivas.

Urbano Zilles, em “Teoria do Conhecimento e Teorias da Ciência”, elucida a complexidade da interação entre subjetividade e objetividade na ciência. Zilles reconhece que a ciência fundamenta-se via experiências empíricas, e que essa experiência é interpretada a partir das teorias pré-existentes, indicando que o conhecimento científico é resultado de dados empíricos e interpretações subjetivas. Ele destaca a necessidade do equilíbrio entre a objetividade aspirada pela ciência e subjetividade das percepções humanas. Como é possível observar, a subjetividade é um elemento intrínseco ao desenvolvimento do conhecimento científico. Os pensadores da filosofia da ciência tem explorado como as percepções e interpretações individuais moldam e são moldadas pelo empreendimento científico. O reconhecimento da subjetividade não diminui a ciência, mas enriquece a compreensão de como o conhecimento é produzido e também validado, promovendo uma visão crítica do processo científico (Zilles, 2005).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre paradigmas da subjetividade na educação contemporânea revelou como teoria, ciência e educação estão interligadas, com base nas análises de pensadores renomados como Paulo Freire, Mario Osorio Marques, Otaviano Pereira e Claudionei Vicente Cassol. O estudo mostrou que a subjetividade é importante para criar práticas educacionais que valorizam a pluralidade e a diversidade social e cultural. Também destacou a importância de considerar as emoções, motivações e contextos socioculturais dos alunos para seu desenvolvimento. Assim, a educação contemporânea deve ser adaptada e inclusiva, capaz de responder às demandas tecnológicas e sociais emergentes.

Os objetivos do estudo foram alcançados ao conceituar subjetividade, ciência, teoria e educação na contemporaneidade relacionando a educação contemporânea com a tradicional. O trabalho teve foco nas implicações da subjetividade na aplicação das teorias educacionais contemporâneas, ressaltando a importância da integração da inteligência social e emocional no ambiente educativo, para preparar os alunos para os desafios de um mundo em constante mudanças.

Os principais resultados indicam que as teorias de Paulo Freire, Mario Osorio Marques, Otaviano Pereira e Claudionei Cassol oferecem uma base sólida para entender a importância da subjetividade na educação. Freire sugere a conscientização e o diálogo como pilares da educação libertadora. Marques destaca a inter-relação entre educação e cultura, enquanto Pereira vê a teoria como uma ferramenta prática para a transformação social. Cassol, por sua vez, destaca a relação ambivalente entre ciência e cultura, apontando a abordagem crítica e reflexiva. Diante das reflexões destes teóricos, podemos perceber que a educação contemporânea enfrenta desafios complexos que exigem a constante reavaliação das práticas pedagógicas.

Este estudo pode contribuir para o campo educacional ao mostrar a importância da subjetividade e das inteligências sociais e emocionais em práticas pedagógicas da educação na contemporaneidade. No entanto, algumas limitações foram encontradas, como a dificuldade em acessar todas as fontes teóricas e estudos empíricos que comprovem as teorias discutidas. Para pesquisas futuras, sugere-se explorar a aplicação prática dessas teorias em diferentes contextos educacionais, e investigar novas metodologias que integrem a subjetividade de forma mais eficaz no ensino-aprendizagem.

**REFERÊNCIAS**

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- CASSOL, Claudionei Vicente. **Ciência, Conhecimento e Educação: reflexões ambivalentes a partir do pensamento baumaniano**. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA REGIONAL SUL DA ANPED, 12, 2018. Porto Alegre: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2018.
- DESCARTES, René. **Regras para a direção do espírito**. Lisboa: Edições 70.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. Tradução João Vergílio Gallerani Cuter. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Biblioteca universal).
- MARQUES, Mario Osorio. **Educação e identidade cultural**. Porto Alegre: Sulina, 1994.
- MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. Tradução: Roberto Leal Ferreira e Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria?** São Paulo: Brasiliense, 1990.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teoria da curvatura da vara**. [S.l.]: Autores Associados, 1983.
- UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150585>. Acesso em: 05 junho 2024.
- ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento e teoria da ciência**. São Paulo: Paulus, 2005.



# EDUCAÇÃO, TEORIA E CONHECIMENTO EM PAULO FREIRE E THEODOR ADORNO: LEITURAS E INTERPRETAÇÕES

*Michele Fröhlich Marquette*<sup>1</sup>

*Eduardo Prestes de Lima*<sup>2</sup>

---

## INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE EDUCAÇÃO

A educação, enquanto práxis social, transcende o simples ato de transmitir conhecimentos e habilidades. Ela se configura como um processo dinâmico e transformador, em que o indivíduo não apenas aprende sobre o mundo, mas também participa ativamente na construção de sua realidade social. Neste contexto, a educação assume um papel fundamental na formação crítica do ser humano, capacitando-o a refletir sobre sua condição “*e os contextos que o envolvem*” e agir para transformá-los.

Paulo Freire (1921-1997), nascido no Recife, Brasil, foi um dos maiores teóricos da educação no século XX, com uma carreira que influenciou profundamente o campo educacional em escala global. De origem humilde, Freire desenvolveu uma sensibilidade para as questões sociais e educacionais desde cedo, o que moldou sua abordagem pedagógica inovadora. Suas experiências com a educação de adultos analfabetos no Brasil o levaram a formular uma teoria que enxerga a educação como um processo emancipatório, culminando em sua obra mais influente, *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2013), onde propõe que a educação deve promover a conscientização crítica e a transformação social.

Freire “é”, não somente em nossa compreensão, um dos maiores educadores do século XX e oferece uma perspectiva revolucionária acerca do conceito de educação. E enxerga a educação como um ato político, que tanto pode ser uma ferramenta de opressão quanto um meio de libertação. Em sua obra *Pedagogia*

---

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da URI – Câmpus Frederico Westphalen/RS. Especialista em Gestão do Comportamento e da Interatividade em Organizações pela UniCesumar. Graduada em psicologia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: a105663@uri.edu.br.

2 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da URI – Câmpus Frederico Westphalen/RS. Especialista em Metodologias de Ensino da Língua Inglesa, Tecnologias Educacionais, Gamificação na Educação. Licenciado em Letras – Português e Inglês pela UNOPAR. E-mail: a066309@uri.edu.br.

*do Oprimido*, Freire afirma que a educação deve fomentar a conscientização dos indivíduos sobre suas condições sociais e políticas e promover uma prática educativa que possibilite a reflexão e a ação transformadora (Freire, 2013, p. 73).

Freire critica a abordagem tradicional de educação, denominada por ele de “educação bancária”. Nesta perspectiva, o conhecimento é visto como um depósito que o/a educador/a faz na mente dos/as educandos/as, que são considerados/as meros/as receptáculos passivos. Em contraste, Freire propõe uma “educação problematizadora”, que valoriza o diálogo e a interação. Essa abordagem se baseia na ideia de que o conhecimento deve ser construído de forma colaborativa, partindo das experiências e realidades, dos contextos e historicidades para que, desse modo, seja possível desenvolver uma compreensão crítica e atuar no mundo. Freire destaca que a educação deve ser um processo de conscientização que visa a transformação social, incentivando os indivíduos a se tornarem protagonistas de sua própria história (Freire, 2013, p. 92) “e construir suas vidas, suas existências na relação com o mundo e com as demais pessoas”.

Theodor W. Adorno (1903-1969), filósofo, sociólogo e musicólogo alemão, foi um dos principais representantes da Escola de Frankfurt e dedicou parte de seu pensamento à crítica da sociedade e da educação. Adorno viu a educação como um instrumento crucial na formação de sujeitos críticos e autônomos, posicionando-se contra práticas pedagógicas que reforçam a alienação e a conformidade.

Em consonância com essa visão, Adorno oferece uma contribuição essencial para a compreensão crítica da educação ao questionar os processos educacionais que fomentam a passividade. Em sua obra, *Educação para a Emancipação*, afirma que o papel da educação deve ser o de resistir à sua instrumentalização para a mera reprodução social e promover, ao contrário, a capacidade de reflexão crítica. Essa educação emancipatória deve, portanto, formar sujeitos capazes de questionar e transformar as estruturas sociais, ao invés de, “simplesmente”, se adequar a elas. Argumenta que “a educação não deve apenas transmitir conhecimento, mas também incentivar a capacidade dos indivíduos de questionar e desafiar as estruturas sociais existentes” (Adorno, 2003, p. 142).

A abordagem crítico-pedagógica e política de Paulo Freire e Theodor Adorno à educação converge na ideia de que a prática educativa deve ir além da simples instrução e se engajar profundamente com a realidade social e histórica dos indivíduos. Freire enfatiza a importância do diálogo e da solidariedade como meios, ferramentas, métodos, de construção do conhecimento e da ação humana no mundo. Sustenta que o processo educativo deve refletir uma relação horizontal e participativa entre educadores/as e educandos/as.

Adorno, por sua vez, oferece uma crítica incisiva à função da educação na sociedade capitalista, destacando o papel da escola na perpetuação da conformidade e na reprodução das desigualdades sociais. Em *Educação para a Emancipação*, Adorno argumenta que a educação deve ser um processo que transcenda a adaptação às normas e costumes reprodutivistas e, ao contrário, incentive, desperte e acelere a autonomia crítica e a reflexão sobre a ordem sociocultural. Segundo Adorno, a educação deve promover a capacidade dos indivíduos de pensar de forma independente e questionar as estruturas de poder e dominação presentes na sociedade (Adorno, 2003, p. 164).

Essa visão crítica de Adorno é complementada por sua análise sobre a cultura e a indústria cultural. Para Adorno, a educação deve fornecer ferramentas para a análise crítica da cultura e da sociedade, desafiando as normas estabelecidas e encorajando os/as alunos/as a desenvolver um pensamento independente, crítico e emancipado. Sua observação de que “a educação deve não apenas refletir sobre a cultura, mas também atuar como um meio de resistência e crítica à dominação cultural e social” (Adorno, 2003, p. 179), acena nesse sentido.

Freire e Adorno, em nossa compreensão, oferecem contribuições significativas para a compreensão da educação como um processo de emancipação e crítica. Ambos defendem que a educação deve ser uma práxis transformadora, que capacita, potencializa, instrumentaliza, os indivíduos a refletir criticamente sobre suas realidades e a agir para mudar as estruturas sociais injustas. Essa perspectiva crítica é essencial para a formação de uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas que também promove a autonomia, a conscientização e a transformação social e, por isso, envolve os indivíduos na ação concreta, real, cotidiana, do conhecimento, da ciência, da formação, que desenvolve o intelecto, a racionalidade como capacidade de se compreender em crescimento, em construção, em *devenir* (Freire, 1997).

## **TEORIA FREIREANA: A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE**

A teoria educacional de Paulo Freire é profundamente enraizada em sua concepção humanista e libertadora da práxis pedagógica. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire critica a chamada “educação bancária”, na qual o conhecimento é depositado pelo/a educador/a na mente do/a educando/a, como se este/esta fosse uma tábula rasa. Nessa abordagem, os/as alunos/as são meros/as receptores/as passivos/as de conhecimento, sem voz ativa ou espaço para questionamento.

Freire propõe, em contrapartida, uma “educação problematizadora”, que parte da realidade concreta dos/as educandos/as. Esta abordagem valoriza

o diálogo e a interação entre educador/a e educando/a e promove relações horizontais “nas quais, tanto estudantes quanto docentes, quem aprende e quem ensina”, aprende e ensina mutuamente. A educação, para Freire, deve ser um processo de conscientização, em que o indivíduo toma consciência de sua condição no mundo e, a partir dessa compreensão, se mobiliza para transformá-la.

A prática educativa freireana enfatiza o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento. O diálogo é central nesse processo, pois é através dele que os/as educandos/as podem questionar a realidade, identificar problemas e buscar soluções coletivas. Esta solidariedade e este diálogo estão, por sua vez, fundamentados no respeito à cultura, às experiências de vida e ao conhecimento prévio dos/as alunos/as, reconhecendo a riqueza que cada indivíduo traz para o processo educacional.

A educação proposta por Paulo Freire vai além de uma simples instrução; ela é vista como um ato de libertação. Para Freire, a prática educativa precisa ser dialógica, ou seja, baseada na interação constante entre educador/a e educando/a, em um processo contínuo de troca de saberes e experiências. Ao romper com o modelo bancário, a educação passa a ser um processo dinâmico, em que o conhecimento é construído coletivamente e, sobretudo, contextualizado nas realidades sócio-históricas e político-econômicas, tanto de estudantes quanto de docentes. Essa perspectiva dialógica é o que possibilita a práxis da liberdade defendida por Freire.

Essa compreensão e prática da liberdade que a concepção desenvolve ou permite, está diretamente relacionada à conscientização, ou seja, à capacidade de perceber o mundo de forma crítica e reflexiva e a agir nele para transformar, tanto ao mundo quanto a si. Freire acredita que o processo educativo deve promover essa conscientização ao despertar os/as educandos/as para que se vejam como sujeitos históricos, capazes de influenciar e transformar sua realidade. Neste sentido, o ato de aprender é inseparável do ato de compreender as condições de opressão e as estruturas de poder que têm moldado, historicamente, a sociedade.

Um aspecto central na teoria freireana é a ideia de que o conhecimento não é neutro. Freire argumenta que o conhecimento carrega valores e intencionalidades que refletem as relações de poder existentes. A educação, portanto, não pode ser dissociada do contexto social, histórico, político, econômico e cultural em que se desenvolve, é pensada e implementada. Ela tanto pode ser usada para manter o *status quo*, perpetuando a opressão, quanto pode ser um meio de libertação, proporcionando aos/às oprimidos/as os instrumentos necessários para compreender e desafiar suas condições e as estruturas que oprimem.

A prática da liberdade também envolve o respeito à cultura e à identidade dos/as educandos/as. Freire nos faz crer que cada indivíduo traz consigo um

saber construído a partir de suas experiências e que a educação deve valorizá-lo. Ao reconhecer a bagagem cultural dos/as alunos/as, a educação se torna um processo que legitima as vozes historicamente marginalizadas e promove um espaço onde os/as educandos/as se sintam valorizados/as e reconhecidos/as. Freire rejeita a ideia de que a educação deve impor uma cultura dominante; ao contrário, acredita que o diálogo educativo deve partir da realidade vivida, vivenciada, experienciada e construir, a partir dela, um conhecimento que seja significativo e relevante, portanto, transformador.

Nesse processo, o/a educador/a tem um papel crucial. Não é mais o/a detentor/a do conhecimento que precisa ser transmitido, mas sim um/a facilitador/a, um/a mediador/a que incentiva o diálogo e a reflexão crítica. A postura do/a educador/a freireano/a deve ser de humildade, de abertura ao aprendizado que também provém dos/as educandos/as, e de comprometimento com a transformação social. O papel do/a educador/a é, portanto, auxiliar os/as educandos/as a desenvolver uma leitura crítica do mundo, incentivando-os/as a se tornarem protagonistas em suas comunidades e em suas vidas. Essa perspectiva coloca em xeque o tradicional autoritarismo pedagógico, propondo em seu lugar uma prática educativa democrática e horizontal.

A educação como prática da liberdade implica, ainda, a superação da alienação. Freire critica o modelo educacional que aliena o/a aluno/a - e também o/a professor/a - de sua realidade, ao transmitir conteúdos que não têm relação com o contexto de vida. Ao adotar uma abordagem problematizadora, a educação freireana busca conectar o aprendizado às experiências cotidianas e propor uma reflexão sobre os problemas enfrentados nas vivências diárias. Este tipo de educação não se limita a preparar para o mercado de trabalho - antes o contrário -, mas a formar integralmente para compreender e agir sobre as estruturas que moldam as existências e favorecem uma cidadania ativa e crítica.

A práxis educativa proposta por Freire, desse modo, visa à construção de uma sociedade mais justa e, para além de igualitária, que se desenvolva no horizonte da equidade. Ao promover a conscientização e a emancipação, tanto de quem ensina quanto de quem aprende - e sempre, segundo Freire, aprendemos e ensinamos -, a educação trabalha em direção à superação das desigualdades sociais e da opressão. A educação, sob essa ótica, deixa de ser um instrumento de dominação e se transforma em um meio de resistência e de luta pela liberdade.

A proposta de Paulo Freire, portanto, é uma resposta contundente às práticas pedagógicas tradicionais, que muitas vezes reforçam as hierarquias e as desigualdades presentes na sociedade. Ao valorizar o diálogo, a cultura dos/as educandos/as e a construção coletiva do conhecimento, Freire propõe uma educação que liberta e empodera, que permite aos indivíduos romper

com as amarras da opressão e se tornar agentes de mudança. Esse modelo de educação, baseado na prática da liberdade, continua a inspirar educadores/as e movimentos sociais em todo o mundo, demonstrando a relevância atemporal de sua obra (Freire, 1987).

## **A TEORIA DE ADORNO NA EDUCAÇÃO: CRÍTICA SOCIAL, CULTURA E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA**

Theodor Adorno, um dos mais proeminentes teóricos da Escola de Frankfurt, também conhecida como Teoria Crítica, oferece uma análise da educação que reflete seu compromisso com a crítica social e cultural. Sua abordagem à educação é profundamente influenciada por sua análise da cultura e da sociedade, com destaque para o papel da educação na reprodução das estruturas sociais e na formação da consciência crítica.

Adorno critica a função da educação nas sociedades capitalistas e argumenta que o sistema educacional muitas vezes serve para reforçar as normas e valores existentes, em vez de promover a autonomia intelectual e a reflexão crítica. Em seu trabalho orgânico, nessa direção, *Educação para a Emancipação*, Adorno observa que a educação tradicional tende a reproduzir as desigualdades sociais e a conformidade cultural, em vez de incentivar o pensamento crítico e a resistência à dominação (Adorno, 2003, p. 167). Segundo ele, o sistema educacional promove uma mentalidade de adaptação e aceitação passiva às normas estabelecidas, o que contrasta com a necessidade de uma educação que fomenta a autonomia e a capacidade crítica dos indivíduos.

Adorno argumenta que a educação deve ser um espaço para a reflexão crítica e a resistência à cultura de massa. Ele vê a indústria cultural como um meio de perpetuar a conformidade e a passividade, moldando a percepção dos indivíduos e limitando sua capacidade de pensar criticamente. Em *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer discutem como a cultura de massa contribui para a manipulação das consciências e a manutenção das estruturas de poder, um fenômeno que também se reflete na educação (Adorno; Horkheimer, 2002, p. 123). Para Adorno, a educação deve desafiar essa influência e promover um espaço no qual os indivíduos possam desenvolver consciência crítica e atitudes em relação à cultura e à sociedade.

Um dos aspectos centrais da teoria educacional de Adorno é a ideia de que a educação deve promover a autonomia intelectual e a capacidade de questionar a ordem social e a estrutura cultural existente. Em seu livro *Educação e Sociedade*, Adorno argumenta que o objetivo da educação deve ser a formação de indivíduos capazes de pensar de forma independente e crítica, desafiando as convenções sociais e as estruturas de poder (Adorno, 2003, p. 178). Defende que

a educação deve cultivar a capacidade dos indivíduos para a análise crítica e a reflexão profunda, ajudando-os a reconhecer e questionar as formas de opressão e dominação presentes na sociedade.

Adorno também enfatiza a importância de uma abordagem crítica à cultura e à educação, que considere as complexas relações entre conhecimento, poder e ideologia. Em *A Dialética Negativa*, propõe que a educação deve promover uma forma de pensamento que seja capaz de criticar as categorias estabelecidas e os sistemas de dominação e contribuir para a emancipação dos indivíduos e a transformação social (Adorno, 2005, p. 42). Essa perspectiva crítica é essencial para a formação de uma consciência que possa desafiar as formas de opressão e promover a justiça social.

Além disso, Adorno aborda a questão da cultura de massa e sua influência na educação. Argumenta, nesse sentido, que a educação deve servir como um antídoto à homogeneização cultural promovida pela indústria cultural. Em *Teoria Estética*, Adorno explora como a cultura de massa tende a reduzir a complexidade e a profundidade do pensamento crítico e promover uma forma de conformidade que é refletida nas práticas educacionais (Adorno, 2001, p. 57). Para ele, a educação deve resistir a essa influência e fomentar um ambiente onde o pensamento crítico e a criatividade possam florescer.

A crítica de Adorno ao sistema educacional vai além de uma simples análise das práticas pedagógicas; se estende a uma crítica mais ampla da função social da educação nas sociedades capitalistas. Em *Educação e Sociedade*, Adorno explora como o sistema educacional frequentemente serve para perpetuar a ordem social existente, em vez de promover a emancipação e a autonomia dos indivíduos (Adorno, 2003, p. 193). Para Adorno, a educação tradicional é muitas vezes usada para reforçar as hierarquias sociais e culturais, transmitindo valores e normas que visam a conformidade e a aceitação das condições estabelecidas. Em vez de desafiar a ordem dominante, a educação pode, “muitas vezes, reforçar a ideologia dominante, formar indivíduos que se ajustam às expectativas sociais sem questionar o *status quo*”.

Para Adorno, uma educação crítica deve ser capaz de transformar a relação entre educador/a e educando/a e fomentar um ambiente que permita a reflexão crítica e a autonomia intelectual. Em *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer discutem como a cultura e a educação são moldadas por processos de industrialização e mercantilização, que contribuem para a conformidade e a passividade (Adorno; Horkheimer, 2002, p. 112). Afirmam que a educação deve resistir a essas tendências e promover uma forma de conhecimento que desafie as convenções e os sistemas de poder existentes. O objetivo é formar indivíduos que possam analisar criticamente as estruturas sociais e culturais, em vez de aceitá-las sem questionamento.

Adorno também se preocupa com o papel da estética na educação, que ele vê como uma forma de resistência à racionalidade instrumental e à cultura de massa. Em *Teoria Estética*, Adorno sugere que a experiência estética oferece uma forma de conhecimento que é capaz de desafiar a conformidade e promover a reflexão crítica (Adorno, 2001, p. 62). Nessa linha de pensamento, indica que a educação deve integrar elementos estéticos que estimulem a criatividade e a reflexão, auxiliar os indivíduos a desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica do mundo ao seu redor. A estética, para Adorno, não é apenas uma questão de apreciação artística, mas uma ferramenta para a crítica social e a emancipação.

Adorno também destaca a importância de uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade de perspectivas e a complexidade dos fenômenos sociais. Em *A Dialética Negativa*, defende uma educação que não simplifique a realidade, mas que a explore em toda a sua complexidade e ambiguidade (Adorno, 2005, p. 89). Critica a tendência da educação tradicional de oferecer respostas prontas e soluções simplificadas para questões complexas. Para ele, essa compreensão limita a capacidade dos indivíduos de pensar criticamente e de agir de maneira autônoma. Em vez disso, Adorno advoga por uma abordagem educacional que encoraje a análise crítica e o questionamento e tenha condições de promover uma compreensão mais profunda e reflexiva da realidade social.

Portanto, a teoria de Adorno oferece uma perspectiva crítica e abrangente sobre a função da educação na sociedade. Sua análise destaca a necessidade de uma educação que vá além da mera reprodução das normas e valores existentes, promova a autonomia intelectual, a reflexão crítica e a resistência à dominação cultural e social. A abordagem educacional de Adorno desafia os paradigmas tradicionais e oferece uma visão inovadora sobre como a educação pode contribuir para a emancipação e a transformação social.

## **TEORIA FREIREANA DO CONHECIMENTO E DA CONSCIENTIZAÇÃO**

Para Paulo Freire, o conhecimento não é algo que possa ser transferido de uma pessoa para outra; deve ser construído ativamente pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. A construção do conhecimento, segundo Freire, está intimamente ligada ao conceito de *conscientização*. Este termo refere-se ao processo pelo qual os indivíduos se tornam cientes das forças sociais, políticas e econômicas que moldam sua existência, permitindo-lhes reconhecer as opressões que enfrentam e agir para superá-las.

Freire argumenta que a conscientização é fundamental para a transformação social, pois somente a partir dela as pessoas, gêneros, etnias,

grupos, minorias podem romper com a passividade e o fatalismo, assumindo-se como protagonistas de sua própria história. Nesse sentido, o conhecimento não é neutro; é carregado de valores e intencionalidades que podem tanto perpetuar a opressão quanto promover a libertação. Nesse ponto, a estruturação, a definição das propostas e projetos para a educação, as compreensões e viabilizações dos currículos e a estruturação e sistematização dos sistemas de educação, expõem a dimensão política da educação.

A proposta de Paulo Freire envolve a superação de uma educação “bancária”, na qual o/a professor/a deposita informações nos/as alunos/as que, de forma passiva assimilam essas verdades, e a construção de uma educação dialógica, onde o aprendizado ocorre através da troca de experiências e da reflexão crítica. O conhecimento não é algo isolado, é um processo interativo que se desenvolve a partir da realidade concreta de todas as pessoas envolvidas nos processos educacionais. Nesse sentido, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1997, p. 25). O/A educador/a atua como facilitador/a, incentivando os/as educandos/as a refletirem criticamente sobre suas experiências e o mundo ao seu redor.

Esse processo de construção do conhecimento passa, necessariamente, pela conscientização. Para Freire, conscientização não significa apenas tomar consciência de si e de sua realidade, mas perceber o mundo como um lugar de transformações e potencialidades, e não como algo dado e imutável. Freire compreende que “a conscientização não é apenas a crítica do real, mas também o compromisso com a sua transformação” (Freire, 1987, p. 45). Ou seja, a partir do momento em que o indivíduo toma consciência das injustiças e opressões que o cercam, também se percebe como agente de mudança e capaz de agir de maneira transformadora.

Freire chama a atenção para o fato de que a conscientização deve ser um processo ativo que envolve participação do sujeito na construção do saber e na reflexão sobre suas condições de existência. o/a educador/a deve atuar como mediador/a desse processo, estimular o pensamento crítico e a reflexão sobre as realidades vividas e experienciadas. Para Freire, “não há educação neutra. A educação funciona sempre como um instrumento de opressão ou como um meio de libertação” (Freire, 1987, p. 67). Assim, educar conscientemente é conduzir os/as educandos/as a questionar as estruturas de poder e opressão que os rodeia, levando-os a desenvolver uma atitude de transformação diante do mundo.

Outro ponto fundamental na perspectiva freireana é a noção de que o conhecimento só pode ser construído de maneira colaborativa. A prática

educativa, sob esse viés, deve romper com a ideia de que o/a professor/a é a única fonte de saber, e promover um ambiente onde todos/as possam contribuir para a construção do conhecimento. Para Freire, “o educador já não é apenas o que educa, mas também o que, ao mesmo tempo que educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa” (Freire, 1987, p. 31). Esse diálogo, que coloca o/a professor/a e o/a aluno/a como co-construtores/as do conhecimento, é o que Freire denomina “educação libertadora”.

A conscientização, então, se dá por meio de um diálogo crítico e reflexivo que visa à compreensão das condições sociais, políticas e econômicas que moldam a existência dos indivíduos. Freire (1987, p. 79) afirma que “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se for verdadeiro, ele não pode reduzir-se à simples troca de ideias, mas deve refletir a praxis”. Essa praxis, ou ação reflexiva, é a base para a transformação da realidade. É através dela que os/as educandos/as têm condições de se conscientizar de sua condição de oprimidos/as e começar a atuar como sujeitos capazes de alterar o *status quo*.

Freire enfatiza que a praxis não pode ser desassociada da reflexão. Segundo ele, “a ação que não se funda na reflexão é ativismo, e a reflexão que não se funda na ação é verbalismo” (Freire, 1987, p. 78). O conhecimento verdadeiro, portanto, é aquele que emerge da dialética entre reflexão e ação. Nessa dinâmica, não apenas se pensa sobre o mundo, mas se age para transformá-lo. O processo educativo torna-se uma ferramenta de libertação, instrumentalizando para rupturas com as amarras da opressão e a tomar posição para o controle da vida e da existência pessoal.

A conscientização, dessa forma, não é um fim em si mesma, mas um meio para a transformação social. Freire acredita que a ação educadora pode fomentar a conscientização, promover um ambiente onde os/as educandos/as possam refletir criticamente sobre suas condições de existência e agir para mudá-las. Nessa perspectiva, “a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 79). Isso implica em uma educação que seja participativa, dialógica e engajada com a realidade social, a história e os contextos político-econômicos e filosófico-culturais.

Portanto, para Freire, o conhecimento é inseparável da conscientização e da praxis. O conhecimento deve ser construído coletivamente, em diálogo, e estar sempre voltado para a transformação da realidade, como processo solidário e compromisso ético e político. Desse modo, a educação pode cumprir seu papel libertador e capacitar, instrumentalizar, formar integralmente os indivíduos a reconhecer as opressões que enfrentam e a agir para superá-las.

## A EDUCAÇÃO DIALÓGICA E A SUPERAÇÃO DA OPRESSÃO

A educação dialógica proposta por Freire é uma resposta direta à educação bancária. Está baseada no princípio do diálogo como essencial para a construção do conhecimento e para a conscientização dos indivíduos. O diálogo, segundo Freire, deve ser permeado por amor, humildade, fé nos seres humanos e confiança no processo educativo. Só assim pode levar à transformação da realidade.

A educação dialógica de Paulo Freire é uma proposta revolucionária para a prática educativa. Vai além da simples transferência de conhecimento. Para Freire, o diálogo é um ato de criação coletiva que valoriza as experiências dos/as educando/as e os/as coloca no centro do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o diálogo não é apenas uma troca de ideias, mas um encontro entre seres humanos que se reconhecem como iguais, capazes de aprender uns com os outros/umas com às outras. Um processo permanente. Freire argumenta que “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz de gerar o conhecimento e promover a libertação” (Freire, 1987, p. 45).

Para que a educação dialógica ocorra, é fundamental que o/a educador/a e o/a educando/a superem a relação de opressão. Freire vê a opressão como um fenômeno que desumaniza ambas as partes: o/a opressor/a, ao negar a humanidade das outras pessoas às quais oprime, também se desumaniza; enquanto o/a oprimido/a é reduzido/a a uma condição de passividade. A educação, nesse contexto, deve ser um instrumento de superação dessa opressão com condições de promover humanização (Freire, 1997).

Freire insiste que “sem um pensamento crítico e sem a ação crítica dos oprimidos, a opressão se perpetua” (Freire, 1987, p. 37). Por isso, o processo de conscientização é vital e passa pela ação educativo-pedagógica. O diálogo, enquanto ferramenta de conscientização, permite que os/as oprimidos/as tomem consciência de sua situação de opressão e comecem a questionar as estruturas que sustentam essa condição. Nesse sentido, o diálogo não é meramente uma prática comunicativa, mas um ato político, educativo e pedagógico que visa à transformação da realidade, a emancipação dos indivíduos.

A educação dialógica, portanto, coloca o diálogo no centro do processo educativo. No entanto, para que esse diálogo seja autêntico, deve estar fundamentado em valores como amor, humildade, respeito mútuo e solidariedade. Freire destaca que “o diálogo é um encontro amoroso entre os seres humanos, que se reconhecem e se respeitam na sua busca comum pelo saber” (Freire, 1987, p. 63). O/A educador/a não pode ver o/a educando/a como um ser inferior, mas como alguém que tem conhecimentos e experiências válidas, que devem ser levadas em consideração na construção do saber.

Além disso, o diálogo só pode ocorrer se houver humildade por parte do/a educador/a que deve reconhecer não possuir o monopólio do conhecimento e que tem tanto a aprender quanto a ensinar. Freire enfatiza que “o educador autoritário destrói o diálogo, ao passo que o educador humilde o constrói e o fortalece” (Freire, 1987, p. 72). Esse reconhecimento da igualdade entre educador/a e educando/a é essencial para que o diálogo seja um verdadeiro instrumento de libertação.

Outro aspecto importante da educação dialógica é a fé no ser humano e no seu potencial de transformação. Freire acredita que todo ser humano é capaz de aprender e de transformar a sua realidade. É essa fé que sustenta o diálogo, pois sem ela o/a educador/a não seria capaz de acreditar no processo educativo como uma prática libertadora. “A fé nos homens”, diz Freire (1987, p. 81), e nas mulheres “e na sua capacidade de criar e recriar o mundo é o alicerce sobre o qual se constrói a educação dialógica”. A educação dialógica também envolve um compromisso com a ação. Desse modo, “não há verdadeira educação sem práxis, pois é através dela que os oprimidos se conscientizam e se organizam para lutar pela sua emancipação” (Freire, 1987, p. 89).

A luta pela libertação não é fácil e Freire compreende que a educação dialógica enfrenta muitos desafios porque a opressão está enraizada em estruturas sociais, políticas e econômicas que são difíceis de mudar. No entanto, insiste que a educação tem um papel central nesse processo, pois é através dela que os/as oprimidos/as se conscientizam de sua situação e se organizam para transformá-la. “A educação libertadora não pode ser neutra. Ela precisa tomar partido, estar comprometida com a luta dos oprimidos pela sua emancipação” (Freire, 1987, p. 97).

Portanto, a educação dialógica proposta por Paulo Freire oferece uma abordagem poderosa para a superação da opressão. Ela se baseia no princípio de que o diálogo é essencial para a construção do conhecimento e para a conscientização dos indivíduos. Além disso, valoriza a participação ativa dos/as educandos/as no processo educativo, promove humanização e cria condições para a transformação social. Ao promover a conscientização e a práxis, a educação dialógica pode capacitar a lutar pela libertação e pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Após compreender a importância do diálogo na educação e a centralidade da participação ativa dos/as educandos/as no processo de transformação social, passamos agora a explorar exemplos de práxis que ilustram como a educação dialógica de Freire pode ser aplicada no contexto educacional.

## **EXEMPLO 1: GRUPOS DE DISCUSSÃO PARA CONSCIENTIZAÇÃO SOCIAL**

Um exemplo prático da educação dialógica pode ser observado na implementação de grupos de discussões em sala de aula. O/A educador/a pode escolher um tema relevante para a realidade dos/as estudantes, como questões de justiça social, direitos humanos, ou problemas locais que afetam a comunidade. Em vez de adotar uma abordagem expositiva tradicional, o/a professor/a organiza a turma em círculos de discussão, onde todos/as têm a oportunidade de falar e expor suas opiniões e experiências.

Nessa dinâmica, o/a professor/a atua como facilitador/a do diálogo, incentivando os/as alunos/as a refletirem criticamente sobre o tema, levantando questões que os/as levem a pensar sobre suas próprias posições e a analisar a situação sob diferentes perspectivas. O/A educador/a também pode utilizar exemplos da vida real para ilustrar como as estruturas sociais podem oprimir certos grupos e, ao mesmo tempo, incentivar reflexões sobre formas de superar essas opressões.

Um exemplo concreto poderia ser a discussão sobre a desigualdade racial no Brasil. Ao tratar desse tema, o/a professor/a poderia perguntar: “Como a desigualdade racial afeta a nossa sociedade?” e “De que maneiras podemos agir para combater o racismo em nosso cotidiano?”. Ou, ainda mais basicamente: “Há racismo na sociedade brasileira?” E “na comunidade onde vivo?”. O diálogo, permeado pela troca de experiências dos/as próprios/as alunos/as, poderia levar a um maior entendimento das raízes históricas e sociais do racismo, promover a conscientização dos/as estudantes sobre seu papel na luta contra a opressão.

Nesse contexto, o diálogo não apenas permite a troca de conhecimento entre os/as participantes, mas também provoca a conscientização sobre as injustiças sociais e sua capacidade de agir para transformá-las. Freire enfatiza que “o diálogo é um ato de criação coletiva, em que os indivíduos aprendem uns com os outros e constroem uma compreensão mais profunda da realidade” (Freire, 1987, p. 53). Ao discutir a desigualdade racial em um formato dialógico, os/as estudantes não apenas adquirem conhecimento sobre o tema, mas também se conscientizam de sua própria responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa.

## **EXEMPLO 2: PROJETOS COMUNITÁRIOS PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Outro exemplo de práxis de educação dialógica pode ser implementado através de projetos comunitários, em que estudantes são incentivados/as a identificar um problema em sua comunidade e, em conjunto, propor e implementar soluções. Esse tipo de projeto envolve tanto o diálogo quanto a práxis, dois conceitos centrais na pedagogia freireana.

Por exemplo, em dada escola situada em uma área urbana periférica, os/as alunos/as podem identificar a falta de espaços de lazer como um problema que afeta a qualidade de vida das juventudes da comunidade e as condições de aprendizado. A partir dessa identificação, o/a professor/a pode orientar os/as estudantes a organizar grupos de trabalho para discutir possíveis soluções. Durante as discussões, é importante que o/a educador/a não dite o que deve ser feito, mas que estimule os/as alunos/as a refletir criticamente sobre o problema e a pensar soluções.

Os/As estudantes, então, podem decidir criar um parque comunitário, organizando uma campanha de arrecadação de fundos ou buscando parcerias com empresas locais. Durante todo o processo, o diálogo é essencial para a construção coletiva de soluções e para o desenvolvimento da consciência crítica. Ao trabalhar em conjunto, os/as alunos/as aprendem sobre cidadania ativa, colaboração, e o poder da ação coletiva. O projeto, nesse caso, não se limita à criação do parque, mas promove uma reflexão crítica sobre as condições que demonstram a falta de infraestrutura em áreas marginalizadas.

Freire defende em seu trabalho, que “a práxis é a ação refletida e refletiva que transforma o mundo” (Freire, 2013, p. 88), entendendo-a como uma prática de transformação contínua, que alia reflexão e ação. Ao se envolverem em projetos comunitários, os estudantes não apenas implementam suas ideias, mas também refletem criticamente sobre os resultados dessa ação. Esse processo permite a conscientização sobre o poder de transformação social que eles detêm, evidenciando que a ação coletiva pode alterar as realidades nas quais estão inseridos. Ao participar de um projeto comunitário, os/as estudantes podem se conscientizar de seu poder de transformação social e entender que, ao agirem coletivamente, podem alterar a realidade em que vivem.

### **EXEMPLO 3: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)<sup>3</sup>**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é outro campo onde a educação dialógica pode ser aplicada de forma eficaz. Muitos dos/as alunos/as que frequentam essa modalidade educacional são trabalhadores/as ou pessoas em situação de vulnerabilidade social, cujas experiências de vida podem ser ricas fontes de aprendizado.

Em vez de adotar um modelo tradicional de ensino, o/a educador/a pode criar situações de aprendizagem em que o conteúdo acadêmico esteja diretamente relacionado às experiências. Por exemplo, ao ensinar matemática,

---

<sup>3</sup> Mantemos a denominação em uso no sistema educacional brasileiro para EJA - Educação de Jovens e Adultos -, mas temos consciência de que, para inserir as questões de gênero ou a democracia de gênero, poderíamos utilizar, com mais riqueza de amplitude e complexidade, EJA, como Educação das Juventudes e Pessoas Adultas.

é possível propor a resolução de problemas que envolvam situações do dia a dia dos/as alunos/as, como o cálculo de despesas domésticas, orçamentos e planejamento financeiro.

Além disso, o/a educador/a pode promover discussões sobre questões sociais que afetam diretamente a vida dos/as alunos/as da EJA, como condições de trabalho, direitos trabalhistas e acesso à educação. O diálogo pode ajudar os/as alunos/as a tomarem consciência de sua situação e a perceber que o conhecimento que estão adquirindo pode ser uma ferramenta para lutar por seus direitos e melhorar suas condições de vida.

Nesse sentido, Freire afirma que “a educação deve ser um processo de libertação, em que os oprimidos se conscientizam de sua situação e lutam para transformá-la” (Freire, 1987, p. 74). Ao relacionar o conteúdo acadêmico às experiências de vida dos/as alunos/as da EJA e ao promover o diálogo crítico sobre questões sociais, o/a educador/a contribui para a libertação dos/as oprimidos/as, ajudando-os/as a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e na sociedade em geral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das teorias de Paulo Freire e Theodor Adorno oferece uma visão aprofundada sobre o papel da educação na formação crítica e emancipatória dos indivíduos. Embora oriundos de contextos teóricos diferentes, ambos pensadores contribuem significativamente para repensar o propósito e a prática da educação, sublinhando que a educação é muito mais do que um processo de transmissão de conhecimento. Ela se configura como um campo de ação política e cultural que pode influenciar e transformar a sociedade.

Paulo Freire, em suas obras, destaca a educação como um ato profundamente político e transformador. Para Freire, a educação deve ir além da simples transmissão de conteúdos; precisa ser um processo dialógico que fomente a conscientização crítica. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire critica a visão tradicional da educação como um ato unidirecional, onde o conhecimento é depositado passivamente nos/as alunos/as. Em vez disso, propõe uma pedagogia que valorize o diálogo e a participação ativa dos/as educandos/as. Essa abordagem tem como objetivo promover uma consciência crítica que permita aos/as alunos/as identificar e desafiar as estruturas de opressão presentes em suas realidades (Freire, 2000, p. 75). A educação, para Freire, é um meio de empoderamento que capacita os indivíduos a reconhecerem e transformarem suas condições sociais.

Em *Educação e Sociedade*, Adorno examina como a educação tradicional muitas vezes serve para perpetuar a ordem social, em vez de promover a

emancipação dos indivíduos (Adorno, 2003, p. 193). Argumenta que o sistema educacional, em vez de estimular a autonomia intelectual e o pensamento crítico, frequentemente contribui para a conformidade e a aceitação das normas sociais estabelecidas. Adorno defende uma educação que desafie as normas e promova a reflexão crítica, possibilitando aos indivíduos questionar e transformar a realidade social. Em *Teoria Estética*, argumenta que a educação deve integrar elementos estéticos que estimulem a criatividade e a reflexão crítica, ajudando os indivíduos a desenvolver uma compreensão mais profunda do mundo (Adorno, 2001, p. 62). A estética, para Adorno, não é apenas uma questão de apreciação artística, mas uma ferramenta para a crítica social e a emancipação.

Ambos os pensadores sublinham a importância de uma educação que não seja apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas uma prática social que promova a conscientização crítica e a transformação social. Freire enfatiza o papel do diálogo e da conscientização na educação, enquanto Adorno destaca a necessidade de uma educação que desafie as normas sociais e promova a autonomia intelectual. Juntos, seus pensamentos apontam para uma educação que é crítica, emancipatória e sintonizada com as demandas da sociedade contemporânea.

A prática educativa que emerge dessas teorias valoriza a participação ativa dos/as educandos/as e dos/as educadores/as e a reflexão crítica sobre o mundo. Ao integrar elementos estéticos e promover um diálogo contínuo, os/as educadores/as podem criar ambientes de aprendizagem mais democráticos e colaborativos. A educação, então, se torna um espaço para a construção coletiva do conhecimento e a emancipação dos indivíduos, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãs críticos/as e conscientes de seu papel na sociedade.

Em nossa compreensão, tanto Freire quanto Adorno nos convidam a repensar a educação de maneira mais ampla e crítica. Destacam que a educação não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas ou métodos; deve estar profundamente comprometida com a transformação social e a promoção da autonomia intelectual. Ao conectar essas teorias à prática educativa, é possível criar espaços que não apenas transmitam conhecimento, mas também empoderem os indivíduos para atuar de maneira significativa em suas realidades e contribuir para um futuro mais justo e equitativo.

A reflexão sobre a educação atual, à luz das teorias de Paulo Freire e Theodor Adorno, revela a necessidade de uma abordagem crítica e transformadora para enfrentar os desafios do século XXI. Freire e Adorno oferecem perspectivas complementares que podem guiar a prática educativa para além das limitações da educação tradicional. A integração das tecnologias digitais deve ser feita com um olhar atento para a construção coletiva do conhecimento e a promoção da

autonomia intelectual. A educação deve ser um espaço de diálogo, reflexão e transformação social, na qual os/as alunos/as possam se tornar protagonistas de sua própria aprendizagem e agentes de mudança em suas realidades.

Assim, ao adotar os princípios freireanos e adornianos na prática educativa, é possível criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, críticos e participativos. A educação, portanto, deve ser um processo dinâmico e inovador, que reconheça e aproveite as oportunidades proporcionadas pelas novas tecnologias, ao mesmo tempo em que permanece fiel aos princípios de emancipação e conscientização que são fundamentais para uma educação com intencionalidade formativa de cunho transformador.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **O papel da educação na humanização**. Revista da FEEBA – Fórum Estadual de Educação da Bahia, Salvador, n. 7, jan./jun., 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.



# EDUCAÇÃO E PODER: UMA ANÁLISE DA TEORIA DO CONHECIMENTO APLICADA À EDUCAÇÃO, A PARTIR DE FOUCAULT

*Evandro da Fonseca Almeida<sup>1</sup>*

---

## INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade - e não tem sido diferente na construção da história humana -, as instituições educacionais exercem um papel central na formação de indivíduos, ao mesmo tempo em que funcionam como mecanismos de controle e poder. A relação entre educação e poder manifesta-se de diversas formas, seja na organização das disciplinas, nos currículos ou nas interações entre educadores e educadoras e estudantes. A escola, como uma instituição formal de educação, não apenas transmite conhecimento, mas também regula comportamentos, reforça normas sociais e estabelece hierarquias. Nesse contexto, as ideias de Michel Foucault (1926-1984) podem ser aplicadas à educação para explorar a intrínseca relação entre poder e saber, e a maneira como as práticas educacionais moldam os sujeitos. Para o filósofo francês do século XX, teoria e conhecimento estão inseparavelmente ligados às relações de poder que permeiam as interações humanas, influenciando e afetando os indivíduos. Foucault questiona as verdades absolutas e destaca a importância de compreender como o saber é construído e legitimado por meio de práticas discursivas e institucionais.

Neste ensaio, exploro alguns dos principais conceitos foucaultianos, como poder/saber, disciplina e arqueologia do conhecimento, aplicando-os ao campo da educação. Ao relacionar as ideias de Foucault com uma teoria do conhecimento, oferecemos uma perspectiva crítica e reflexiva sobre as práticas educacionais contemporâneas, como desafio às normas estabelecidas e promoção de uma (des)construção do processo educativo, com o objetivo de torná-lo mais amplo e inclusivo.

Segundo o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (2013, p. 1), a educação está em toda parte, já que, nas palavras do autor, “ninguém escapa da educação”.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pelo PPGEDU/URI - Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen - RS. Graduado em Medicina. Coordenador Médico da Atenção Básica de Santiago/RS. E-mail: evandro.almeida1981@gmail.com.

Esse processo ocorre também no reino animal, mas é com os seres humanos que houve um aprimoramento dessa atividade: ensinar as coisas do mundo, as relações familiares, compreender o funcionamento de uma civilização, aprender a ensinar e a aprender. A educação é um fenômeno universal, presente em todas as culturas e sociedades, e, mesmo fora da escola, a humanidade evoluiu significativamente por meio dos processos educacionais, ainda que arcaicos ou, também, informais e não-formais.

Com o surgimento da escola, em um processo de hierarquização das classes sociais e predominância de desigualdades, a educação passou a ser utilizada politicamente para estabelecer diferenças. Essa estrutura separa aqueles/as que ensinam daqueles/as que aprendem, atribuindo novas posições hierárquicas e transformando todos/as por meio da figura do educador (Brandão, 2013). A escola, assim, não apenas transmite conhecimentos, mas também reforça e perpetua as estruturas de poder e as desigualdades sociais.

Não obstante, é através do pensador Otaviano Pereira (1982) que nos valem da palavra “teoria” para aprofundar nosso entendimento da questão proposta. Para o autor, “teoria” possui vários significados, desde a contemplação aristotélica até a capacidade de raciocinar, refletir ou pensar sobre algo. Logo, quando teorizamos, tentamos explicar os fenômenos que percebemos e compreender como ocorrem as situações ao nosso redor. Teorizar é, então, refletir sobre os fenômenos que ocorrem.

Por outro lado, e assim já teorizando, esmiuçamos o que significa conhecimento. Esta é uma palavra derivada do latim “*cognoscere*”, que significa “conhecer pelos sentidos, ver, ser informado, saber” (Rezende; Bianchet, 2014, p. 69). Dessa maneira, ao refletirmos sobre conhecimento, percebemos que podemos saber através de nossas capacidades sensoriais sobre as coisas do mundo. Ao teorizar o que sabemos e aprendemos, buscamos transmitir tais informações a outros, que possuem a capacidade de compreender nossas observações.

Neste trabalho, esforço-me para explicar o conhecimento na educação através das lentes de Michel Foucault, filósofo crítico que compreende o conhecimento como resultado do processo de aquisição de informações e compreensão por meio de experiências, instituições e tramitação dos fluxos de poder, com o objetivo de controlar corpos e docilizar os sujeitos. Farei esta análise com metodologia de revisão bibliográfica, buscando uma interpretação das teorias de Foucault na área educacional, com foco em três conceitos fundamentais: poder disciplinar, poder pastoral e relações de saber-poder.

Este estudo surge como uma prática de leitura e reflexão no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, especificamente na disciplina de Educação e Teorias do Conhecimento. Ao trilharmos esse caminho, podemos associar a teoria a um conhecimento formado. Com isso, aplicamos essa compreensão ao processo educacional, destacando a importância de refletir sobre tais questões para entender a educação em seu sentido mais amplo.

## **PODER DISCIPLINAR E EDUCAÇÃO**

O poder disciplinar, segundo Michel Foucault, é uma tecnologia de poder que surge no século XVII, em um momento em que o Estado começa a perceber a importância do controle e da organização dos corpos para o funcionamento eficiente da sociedade. O corpo, então, torna-se um objeto de interesse estatal, não apenas para garantir a força e a saúde dos exércitos, mas também para regular a economia, a saúde pública e a educação.

Foucault argumenta que o Estado busca disciplinar os corpos para extrair o máximo proveito deles, uma ideia que se torna central no desenvolvimento das sociedades modernas. A disciplina, nesse contexto, não é apenas uma forma de controle rígido, mas um mecanismo complexo que normatiza comportamentos, organiza formas de pensar e institui modos de aprender. Essa normatização é vista, por exemplo, no sistema educacional, onde o poder disciplinar se manifesta na forma de regras, horários, exames e hierarquias, todos instrumentos que servem para moldar os indivíduos de acordo com as necessidades do Estado.

No livro *Microfísica do Poder* (1998), Foucault explora como a disciplina se espalha inicialmente pelos exércitos e, posteriormente, por outras esferas da sociedade, incluindo as escolas e fábricas. Ele descreve como o corpo do rei no século XVII era uma realidade política, cuja presença física era essencial para o funcionamento da monarquia. Com o tempo, essa centralidade do corpo real é substituída pela noção de um corpo social, que deve ser protegido e mantido saudável, levando ao desenvolvimento de políticas e práticas de controle e regulação dos corpos individuais, como a exclusão dos/as degenerados/as, a prisão em vez da execução sumária ou da eugenia para manter a sociedade “pura”. Tais técnicas, são aplicadas não só nas escolas e exércitos, mas em todos os aspectos da vida social, longe de serem percebidas como repressivas, muitas vezes foram internalizadas pelos próprios indivíduos, que passam a vigiar e disciplinar a si mesmos, contribuindo para a perpetuação do poder estatal (Foucault, 1998, p. 82-84).

No campo educacional, esse poder disciplinar se revela também em práticas pedagógicas que moldam o comportamento e o pensamento dos/as alunos/as. A educação, sob essa perspectiva, não é apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas uma ferramenta de poder que conforma os

indivíduos a um padrão socialmente aceito. As disciplinas escolares, o currículo, a avaliação e até mesmo a arquitetura das escolas são exemplos de como o poder disciplinar se manifesta, controlando o corpo e a mente dos/as estudantes.

A disciplina, portanto, torna-se uma estratégia fundamental para o Estado, ao permitir a construção de uma sociedade onde os corpos são organizados, vigiados e normatizados. Essa lógica disciplinar não apenas estabelece um controle sobre os indivíduos, mas também produz novos saberes sobre o corpo, a saúde e a sociedade, reforçando o poder estatal e das instituições que o sustentam. Como afirma o filósofo, “Se ele [o Poder] é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo - como se começa a conhecer - e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz” (Foucault, 1998, p. 84).

Podemos aprofundar o entendimento do poder disciplinar através do complemento oferecido por Veiga-Neto (2007), que explora como Michel Foucault, ao analisar as transformações nas práticas institucionais, identifica uma transição crucial na passagem do Antigo Regime para o Novo Regime. Para Foucault, o Antigo Regime (ou Época Clássica) corresponde ao período entre o final do Renascimento (século XVI) e a Revolução Francesa (1789), caracterizado por estruturas de poder centradas na soberania monárquica e em mecanismos de controle baseados no direito de vida e morte sobre os súditos. Nesse contexto, instituições como casas de correção, hospitais e escolas já começavam a disciplinar corpos e saberes, ainda que de forma menos sistematizada. O poder punitivo, marcado por suplícios públicos e castigos físicos, refletia uma lógica de dominação direta, vinculada à hierarquia estamental e à exaltação da figura do soberano.

Com o Novo Regime, que emerge a partir do final do século XVIII e se consolida no século XIX, ocorre uma transformação radical: o poder não se concentra mais no rei, mas se dispersa em redes disciplinares e biopolíticas, atuando sobre populações e corpos de modo difuso e capilarizado. Instituições como prisões, fábricas, escolas e hospitais — que Foucault chama de “instituições de sequestro” — abandonam gradativamente os suplícios em favor de técnicas sutis de vigilância, normatização e controle temporal dos corpos. Essas práticas, conforme Veiga-Neto (2007, p. 64), não buscam apenas punir, mas “fabricar corpos dóceis”, adaptados às demandas produtivas do Estado e do capitalismo emergente. O conhecimento clássico, antes pautado por taxonomias fixas (como na história natural), dá lugar a saberes que instrumentalizam a vida — como a estatística, a medicina social e a pedagogia —, revelando uma episteme moderna voltada para a gestão eficiente dos indivíduos.

É importante ressaltar, como destaca Foucault e reitera Veiga-Neto (2007), que a Modernidade não se reduz a um período histórico, mas constitui uma atitude crítica diante do presente. Trata-se de um modo de interrogar as

estruturas de poder e os regimes de verdade que as sustentam, recusando aceitá-los como naturais ou inevitáveis. Essa perspectiva explica por que o filósofo evita periodizações rígidas, priorizando a análise das transformações nas relações de poder, nos saberes e nas subjetividades. Para ele, a passagem ao Novo Regime não representa um “progresso humanizador”, mas uma estratégia de maximização da utilidade dos corpos: a disciplina, ao substituir o terror, não aniquila, mas mobiliza energias, canalizando-as para funções produtivas (Veiga-Neto, 2007, p. 65). Assim, o poder disciplinar não se limita a reprimir; ele é produtivo, gera novos saberes, hábitos e formas de existência que permeiam o cotidiano — um legado que, segundo Foucault, ancora as sociedades contemporâneas.

O poder disciplinar, portanto, não se resume a uma ação repressiva. Ele é, essencialmente, um poder produtivo que molda corpos, comportamentos e saberes que se tornam úteis e adequados às necessidades do Estado moderno. Foucault argumenta que a disciplina não apenas controla os corpos, mas também molda as subjetividades, transformando os indivíduos em sujeitos que internalizam as normas e expectativas sociais.

Desse modo, as formas de poder se perpetuam de maneira silenciosa e eficaz e tendem a assegurar que a ordem social se mantenha estável e funcional (Veiga-Neto, 2007, p. 65). No contexto educacional, essa análise revela que as práticas pedagógicas disciplinadoras não apenas moldam o comportamento dos/as alunos/as, mas também produzem um certo tipo de sujeito: aquele que é necessário para o funcionamento da sociedade moderna.

A escola, como uma das principais instituições de sequestro, opera sob uma lógica de normatização, onde o currículo, a disciplina escolar e as avaliações são projetados para formar corpos e mentes que se conformem às exigências econômicas e sociais do Estado. Esse processo de conformação é sutil, mas poderoso, pois os indivíduos passam a internalizar as normas de comportamento e pensamento, reproduzindo-as ao longo de suas vidas sem necessidade de coerção explícita. Veiga-Neto (2007, p. 64-65) sublinha ainda que a disciplina, ao se estabelecer como uma técnica central de poder, não apenas molda indivíduos, mas também estrutura o próprio tecido social. Ao traçar a genealogia do poder disciplinar, Foucault mostra como as práticas disciplinadoras são fundamentais para a criação de uma sociedade organizada, onde os corpos são controlados, vigiados e direcionados para funções produtivas.

Essa forma sutil, no entanto poderosa e eficaz, de poder também se entrelaça com o saber ao produzir conhecimento sobre os corpos, a saúde e o comportamento, o que, por sua vez, reforça e legitima as práticas de controle. A escola desempenha, portanto, um papel crucial na perpetuação desse poder disciplinar — não apenas ao transmitir conhecimento, mas também inculcando normas de conduta e pensamento que são fundamentais para a manutenção da

ordem social. Ao preparar os indivíduos para desempenhar papéis específicos na sociedade, a escola contribui para a reprodução das relações de poder existentes.

Assim, a disciplina torna-se uma estratégia estatal fundamental, pois, ao moldar os corpos e as mentes, assegura que a sociedade funcione de maneira eficiente e ordenada. Ao mesmo tempo, a disciplina produz novos saberes que reforçam as práticas de controle, criando um ciclo contínuo de produção e reprodução de poder. Como observa Foucault, o poder disciplinar não é apenas uma força repressiva, mas um mecanismo que gera novos modos de pensar, agir e ser, assegurando que a ordem social se mantenha estável.

## **PODER PASTORAL E EDUCAÇÃO**

Para compreender os fluxos de poder que operam na esfera educacional, é fundamental explorar o conceito de poder pastoral, como delineado por Michel Foucault em suas aulas no *Collège de France* entre 1977 e 1978. Essa outra forma de poder possui uma origem histórica rica e complexa que se transformou ao longo dos séculos e influenciou profundamente a governança, a produção de conhecimento e a organização social. Nesta seção, busco ampliar a discussão sobre como o poder pastoral, originalmente ligado a práticas religiosas, secularizou-se e foi incorporado ao contexto educacional moderno, o que alterou a forma como a sociedade ensina, educa e controla seus indivíduos.

De acordo com Foucault (2008), o poder pastoral tem raízes na antiguidade, especialmente nas culturas do Oriente não cristão, como os antigos egípcios, mesopotâmicos e hebreus, onde a figura do pastor era central para a governança e o cuidado do povo. O filósofo aponta, por exemplo, que reis mesopotâmicos, faraós egípcios e o deus hebreu eram representados figurativamente como pastores de seus povos, incumbidos de oferecer abrigo, proteção, saúde e organização, assim como os pastores faziam com suas ovelhas. No entanto, a centralidade dessa figura foi significativamente ampliada com o advento do cristianismo, que promoveu uma visão do pastor como uma figura de sacrifício e dedicação total ao bem-estar espiritual de suas ovelhas, à semelhança de Jesus Cristo com a humanidade. Esse poder pastoral envolvia não apenas guiar e proteger, mas também sacrificar-se pelo bem-estar da comunidade (Foucault, 2008, p. 155, 252).

Ao longo dos séculos, a secularização desse poder resultou em sua adaptação e aplicação nos contextos modernos, especialmente nos sistemas de governo. Foucault argumenta que o Estado moderno apropriou-se desse modelo pastoral para administrar e governar populações, transformando-o em uma forma de cuidado contínuo e controle sobre os cidadãos (Foucault, 2008, p. 155, 252) e as cidadãs. No contexto educacional, essa lógica pastoral foi incorporada

na maneira como professores/as e instituições escolares moldam, guiam e controlam os/as alunos/as, refletindo as práticas tradicionais do pastor.

A educação, nesse sentido, torna-se uma prática profundamente influenciada pelo poder pastoral, onde o conhecimento não é transmitido de forma neutra, mas como parte de uma estratégia de controle e normatização. A lógica pastoral na educação se manifesta na maneira como o conhecimento é organizado, selecionado e disseminado, com o objetivo de moldar os sujeitos de acordo com normas específicas. Isso se alinha à ideia de que a produção do saber está imersa em relações de poder, nas quais o que é considerado conhecimento válido ou legítimo é definido por aqueles e aquelas que detêm autoridade para fazê-lo.

Ao considerar essa perspectiva, pode-se observar que o discurso educacional frequentemente promove uma imagem do/a professor/a como alguém que, assim como o pastor cristão, se sacrifica e se dedica integralmente ao bem-estar dos/as educandos/as. Essa representação é reforçada em diversos textos e práticas pedagógicas, como aponta a doutora em Educação Rosa Maria Bueno Fischer (2001, p. 201-202). Fischer sugere que tais discursos moldam a identidade dos/as professores/as de uma forma que se tornam “pastores [/as] da modernidade”, responsáveis por guiar, cuidar e, em certos aspectos, sacrificar-se em nome da educação e do bem-estar. Esse processo é evidenciado na maneira como o/a educador/a é descrito como alguém que se doa e ama as crianças, o que, na argumentação de Fischer, não é apenas uma expressão de cuidado, mas uma forma de controlar e regular o comportamento e as práticas educacionais.

Assim como o pastor cristão cuidava da salvação e do comportamento de suas ovelhas, os/as professores/as modernos/as têm a responsabilidade de guiar o desenvolvimento acadêmico e moral daqueles/as sob sua responsabilidade. Isso se manifesta em várias práticas, como o currículo escolar, que estabelece padrões e normas que devem ser seguidas, funcionando como uma forma de normatização pastoral. A teoria educacional, nesse contexto, frequentemente reflete essa lógica ao incorporar princípios que visam a conformidade, o controle e o direcionamento do comportamento dos/as alunos/as.

O conceito de cuidado no ambiente educacional também reflete essa lógica, com programas de suporte e acompanhamento individualizados que buscam “salvar” cada aluno/a do fracasso acadêmico ou comportamental. Essas intervenções demonstram uma preocupação com o desenvolvimento individual e a tentativa de trazê-los/as “de volta ao caminho certo” quando se desviam das expectativas.

Ainda, as estratégias para atender às necessidades específicas de educandos/as com dificuldades corroboram o cuidado pastoral, onde cada indivíduo é tratado de acordo com suas necessidades e capacidades. Nesse sentido, temos os cursos complementares, as atividades extracurriculares e a criação de políticas e programas

voltados para a inclusão de alunos/as com necessidades especiais ou de diferentes origens culturais e sociais, que demonstram uma tentativa de atendê-los/as, bem como, visam a proteção de todos/as. Além disso, as avaliações contínuas e o monitoramento contínuo do progresso acadêmico também auxiliam na garantia do permanecimento das normas e padrões estabelecidos, refletindo o papel do pastor em guiar e controlar o comportamento e o desenvolvimento.

Portanto, o poder pastoral, inicialmente associado a práticas religiosas de cuidado e sacrifício, foi secularizado e integrado a diversas instituições modernas, como o sistema educacional. Esse poder se manifesta na forma como professores/as e instituições moldam, controlam e cuidam de seus/suas instituídos/as, o que reflete uma continuidade das práticas pastorais na governança e na formação de indivíduos. Ao compreender o papel do poder pastoral nesse campo, podemos analisar criticamente como as práticas pedagógicas contemporâneas influenciam o desenvolvimento e o comportamento dos sujeitos, em conformidade com a lógica de cuidado e controle proposta por Foucault.

Outrossim, ao refletir sobre o impacto do poder pastoral na formação do conhecimento, é possível perceber que as teorias educacionais não estão imunes a essa lógica. As teorias que oferecem as diretrizes da prática pedagógica incorporam a lógica de cuidado, controle e normatização, reproduzem as estruturas de poder que Foucault descreve. O poder pastoral na educação não apenas influencia as práticas cotidianas, mas também molda as próprias teorias que guiam essas práticas, o que acaba por perpetuar uma visão específica de educação, conhecimento e desenvolvimento humano.

## **SABER-PODER E EDUCAÇÃO**

Michel Foucault argumenta que o poder não é uma propriedade estática, mas uma estratégia que se exerce em redes complexas de relações sociais. O saber, por sua vez, não é um território puro ou autônomo: ele se entrelaça com o poder de tal modo que ambos se co-constituem. Em *Vigiar e Punir* (1999a), o filósofo enfatiza que o conhecimento produzido em uma sociedade está sempre impregnado de relações de poder, que moldam tanto os objetos de estudo quanto os sujeitos que os investigam. Para Foucault, é ilusório imaginar que o saber possa florescer longe das injunções do poder — na verdade, “o poder produz saber” e “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber” (p. 31). Essa imbricação torna-se palpável quando observamos como operam os programas de pós-graduação, espaços onde o “poder-saber” se materializa em normas, currículos e práticas cotidianas.

Tomemos, por exemplo, a seleção de textos e teorias em uma disciplina. Quando um/a professor/a escolhe certos autores e exclui outros, não está

apenas transmitindo conteúdo: está legitimando visões de mundo e silenciando perspectivas dissonantes. Nas ciências humanas brasileiras, é comum encontrar bibliografias dominadas por pensadores europeus, mesmo em discussões sobre realidades locais. Essa prática, aparentemente técnica, reforça hierarquias epistêmicas que privilegiam saberes do Norte Global, marginalizando contribuições de autores indígenas, africanos ou periféricos. Não se trata de um acaso, mas de uma tecnologia de poder que disciplina corpos e mentes a reproduzirem lógicas coloniais ainda enraizadas na academia. O currículo, assim, não é neutro: ele atua como um dispositivo que naturaliza certas verdades e exclui outras, conformando o que Foucault chamaria de “regimes de verdade”.

O Estado, por sua vez, exerce seu poder de modo mais sutil, mas não menos eficaz. Ao direcionar recursos para pesquisas sobre temas específicos — como meio ambiente, inclusão e sustentabilidade, priorizados pelo governo brasileiro a partir de 2023 —, ele não apenas “fomenta” a ciência, mas modela a agenda acadêmica. Políticas públicas de financiamento, executadas por agências como a CAPES e o CNPq, vinculam a produção de conhecimento a projetos políticos, criando um dilema ético: pesquisadores/as são pressionados/as a alinhar seus estudos a demandas governamentais para garantir bolsas e verbas, mesmo quando tais demandas contradizem críticas estruturais ao próprio sistema. Aqui, o poder não age pela repressão direta, mas pela produção de subjetividades — a do/a acadêmico/a que internaliza a lógica da “utilidade” e da “adequação” como critérios de sucesso.

Nesse cenário, a figura do/a orientador/a ganha contornos complexos. Ao aprovar ou reprovar temas de pesquisa, eles/as não são meros guias intelectuais, mas mediadores das relações de poder-saber. É comum que projetos que desafiem paradigmas dominantes — como pesquisas críticas ao positivismo em certas áreas da educação — sejam desencorajados em nome da “viabilidade metodológica” ou da “relevância acadêmica”. Essa normatização, porém, não se limita às escolhas individuais: reflete uma estrutura mais ampla, onde métricas de produtividade (número de artigos, índices de impacto) disciplinam pesquisadores/as a priorizarem quantidade sobre profundidade, adaptando-se a ritmos acelerados que esvaziam a crítica em favor da eficiência burocrática.

Contudo, Foucault nos lembra que o poder não é monolítico: onde há poder, há resistência. Movimentos como o decolonizar o currículo desafiam hierarquias epistêmicas ao demandar a inclusão de saberes subalternizados. Da mesma forma, a obrigatoriedade de comitês de ética em pesquisa — fruto de pressões por responsabilidade social — revela como a academia pode ser reconfigurada por demandas externas. Essas fissuras mostram que os programas de pós-graduação não são meros reprodutores de poder, mas arenas de disputa, onde projetos de sociedade se confrontam. A própria noção de “qualidade acadêmica” é tensionada

entre padrões internacionais de excelência e urgências locais, como a necessidade de pesquisas que dialoguem com realidades comunitárias.

Assim, a interconexão saber-poder nos programas de pós-graduação não se resume a um controle vertical, mas se desdobra em micro-táticas cotidianas: na escolha de um tema, na formatação de um projeto, na relação entre orientador/a e orientando/a. Foucault nos convida a enxergar nessas práticas não apenas dominação, mas possibilidades de crítica e transformação. Afinal, se o poder produz o saber, o saber também pode — nas dobras das relações — questionar o poder que o constitui.

Essa dinâmica ganha contornos ainda mais complexos quando consideramos o papel do ritual na regulação dos discursos acadêmicos. Em “A Ordem do Discurso” (1999b), Foucault lembra que o discurso não é uma troca livre de ideias, mas um campo atravessado por sistemas de restrição. Entre eles, o ritual ocupa lugar central:

O ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam [...]; define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirige, os limites de seu valor de coerção (Foucault, 1999b, p. 38-39).

Na academia, o ritual da pós-graduação — com suas etapas de qualificação, defesas, publicações em periódicos “de impacto” — funciona como um mecanismo de certificação que outorga autoridade a docentes e pesquisadores/as. Quem conclui um doutorado não apenas adquire conhecimento, mas o direito de enunciar certos discursos como legítimos. Esse processo, porém, não é neutro. Ao reproduzir normas metodológicas, estilos de escrita e cânones teóricos, o ritual naturaliza um protocolo de validade que exclui vozes não iniciadas nesses códigos. Por exemplo, pesquisadores/as indígenas que articulam saberes tradicionais com abordagens acadêmicas muitas vezes enfrentam resistência por “desvios” da forma “adequada” de produzir ciência — uma resistência que não é epistemológica, mas ritualística, pois questiona quem tem o direito de falar e como.

Essa regulação ritualística não se limita à pós-graduação: ela se estende à graduação, onde docentes legitimados/as pelo rito acadêmico definem quais discursos são transmitidos como “verdade”. Ao selecionar teorias hegemônicas e marginalizar perspectivas críticas (como o pensamento decolonial ou ecofeminista), educadores/as não apenas reproduzem hierarquias de saber, mas reificam um projeto de sociedade. As políticas de incentivo à pesquisa, frequentemente alinhadas a esses ritos, reforçam o ciclo: ao priorizar temas “estratégicos” vinculados a métricas de produtividade, o Estado não só direciona o conhecimento, mas consagra certos rituais como únicos caminhos válidos para a ciência.

Contudo, assim como o poder não é monolítico, os rituais acadêmicos também são porosos. Movimentos como a ciência cidadã ou as metodologias participativas desafiam protocolos tradicionais ao incluir comunidades não acadêmicas na produção do saber. Da mesma forma, a pressão por periódicos de acesso aberto e revisão por pares cega subverte hierarquias ritualísticas que privilegiam redes de influência. Essas fissuras revelam que os programas de pós-graduação, embora operem como dispositivos de poder-saber, são também espaços de reinvenção dos próprios rituais que os sustentam.

Assim, a relação entre saber e poder não é uma abstração: ela se materializa nas políticas que financiam pesquisas, nos currículos que silenciam certas vozes, e até nos ritos que certificam quem pode falar. Foucault nos lembra que desvendar essas tramas não é um exercício de denúncia, mas de potência crítica — pois só reconhecendo como o poder atua é que podemos, nas brechas do ritual, reescrever suas regras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, exploramos como as ideias de Michel Foucault podem oferecer uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a educação, iluminando as complexas relações entre poder e saber que moldam as práticas educacionais. A análise se baseou em três conceitos fundamentais de Foucault - poder disciplinar, poder pastoral e saber-poder - e como se manifestam e interagem no contexto educacional.

A teoria, entendida como a capacidade de refletir e explicar fenômenos, se revela essencial para compreender como o poder e o saber são interligados na educação. Em consonância com Pereira (1982), a teoria nos permite investigar as práticas educacionais e suas implicações, enquanto a compreensão do conhecimento, derivado do latim “*cognoscere*”, destaca a importância de como o saber é adquirido e transmitido através das práticas educacionais e instituições.

O conceito de poder disciplinar de Foucault oferece uma lente para entender como a educação molda e normatiza comportamentos e pensamentos dos indivíduos. A disciplina nas escolas, refletida nas regras, horários e avaliações, vai além do simples controle; ela é uma forma de produção em consonância com as exigências do Estado. O poder disciplinar não é apenas repressivo, mas produtivo, molda corpos e mentes para que se adequem aos padrões, sejam sociais ou econômicos, com a manutenção das estruturas de poder existentes.

Já o poder pastoral, por sua vez, revela como a lógica de cuidado e controle se infiltra na educação. A secularização do poder pastoral transformou práticas religiosas de cuidado em estratégias educacionais que visam guiar e proteger as “ovelhas”, ou seja, os/as alunos/as. Professores/as e instituições escolares assumem um papel de “pastores modernos”, buscam não apenas transmitir conhecimento, mas também

cuidar e moldar o desenvolvimento acadêmico e moral daqueles/as sob sua tutela. Este poder pastoral é evidente nas práticas pedagógicas, nos programas de suporte e na forma como as necessidades individuais são atendidas.

Por fim, o conceito de saber-poder expõe a interdependência entre conhecimento e poder nas instituições educacionais. Foucault argumenta que o saber não é neutro; ele é produzido e legitimado através de relações de poder que moldam o que é considerado verdadeiro e válido. Nas instituições educacionais, especialmente em programas de pós-graduação, essa dinâmica se manifesta na seleção de currículos, teorias e metodologias que definem quais formas de conhecimento são valorizadas e quais são esquecidas. O poder é exercido através da normatização do saber e da moldagem das práticas acadêmicas, reflete e reforça os interesses estatais.

Ao aplicar os conceitos de poder disciplinar, poder pastoral e saber-poder, de Foucault, à educação, destacamos como as práticas educacionais não apenas transmitem conhecimento, mas também desempenham um papel crucial na formação e manutenção das estruturas de poder. Essa análise oferece uma perspectiva crítica sobre como o saber é construído e legitimado, desafiando normas estabelecidas e incentivando uma reflexão mais profunda sobre tais práticas e suas implicações sociais.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 1999a.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999b.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria?** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- REZENDE, Antônio Martinez de; BIANCHET, Sandra Braga. **Dicionário do Latim Essencial**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

# TEORIAS E PARADIGMAS EM DEBATE: A AMBIVALÊNCIA E AS NUANCES DAS ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS

*Anthony dos Reis Moraes<sup>1</sup>*

*Daiane Stivanin Tres<sup>2</sup>*

*Larissa Dalpasquale<sup>3</sup>*

---

## INTRODUÇÃO

A Educação e as Teorias do Conhecimento abrangem uma vasta gama de conceitos e epistemologias que buscam explicar como o conhecimento é adquirido, estruturado, desenvolvido e utilizado no cotidiano. Neste ensaio, exploramos a teoria geral do conhecimento de Joannes Hensen (1990) e as contribuições de Otaviano Pereira (1998), além das teorias de Jean-Michel Besnier (2001) e outros autores que consideramos relevantes, nesse debate e nesse momento.

O esforço deste presente ensaio é relacionar o pensamento dos teóricos selecionados para dialogarmos com o mapa epistemogenealógico do conhecimento ocidental. Para isso, estabelecemos como objetivos, traçar um histórico de filósofos, sociólogos, pedagogos e pensadores e vincular às fases solar e lunar do mundo da ciência, conforme compreende Ferreira-Santos (1996). Na sequência, discutimos o conceito de paradigma, com base nas ideias de Mário Osório Marques (1996), e finalizamos com uma análise do paradigma

---

1 Mestrando em Educação pelo PPGEDU/ URI - Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen/RS. Especialista em Engenharia de Estruturas de Concreto Armado e em Saneamento. Licenciado em Matemática. Chefe de Divisão de Gestão de Pessoas na 20ª Coordenadoria Regional de Educação/RS. E-mail: anthony\_moraes2@hotmail.com.

2 Mestranda em Educação pelo PPGEDU/ URI - Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen/RS. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais. Licenciada em Pedagogia. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ronda Alta/RS. E-mail: daistres@yahoo.com.br.

3 Mestranda em Educação pelo PPGEDU/ URI - Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen/RS. Especialista em Educação Infantil, Psicopedagogia e Gestão Escolar. Licenciada em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Caiçara/RS e Professora, Coordenadora Pedagógica e Vice-diretora da Escola de Educação Básica da URI/FW. E-mail: larissa.dalpasquale@outlook.com.

da ambivalência, com leituras de Zygmunt Bauman (2000) e outros autores, especialmente focando no capítulo dois de Leituras sobre Zygmunt Bauman e a educação, de Cassol e Pithan da Silva (2020).

## **CONECTANDO EDUCAÇÃO, TEORIA E CONHECIMENTO: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E FILOSÓFICAS**

Conceitos fundamentais como educação, teoria e conhecimento são interconectados e constituem a base da sociedade moderna. Cada uma dessas terminologias que procuramos enfrentar no presente ensaio, é essencial para a formação do indivíduo e para o desenvolvimento coletivo. Este texto examina essas conexões enquanto enfatiza suas definições, importâncias e como elas contribuem para o progresso humano. A relação que existe entre educação, teoria e conhecimento, é preocupação das análises que procuramos empreender. A educação, a teoria e o conhecimento estão ligados uns aos outros de maneira complexa e interdependente.

Na dimensão da aplicação da Teoria na Educação, compreendemos que as teorias educacionais moldam os métodos de ensino e ajudam os/as educadores/as a construir ambientes de aprendizagem. Por exemplo, o construtivismo pode levar os/as alunos/as a participarem de atividades cooperativas que incentivam a construção ativa de conhecimento. No que se refere à geração de conhecimento por meio da Educação, desenvolvem-se práticas educacionais que, não apenas transmitem conhecimento, mas também criam.

Quanto à compreensão, a teoria pode ser entendida como um conjunto de proposições e conceitos inter-relacionados que procura explicar certos aspectos da realidade. As teorias filosóficas são construções abstratas, ideais, que buscam oferecer uma compreensão profunda e coerente sobre temas como a natureza do conhecimento, a existência, a moralidade, entre outros. Segundo Cassol e Pithan (2020), a tematização teórico-epistemológica se desenvolve no intuito de demonstrar a existência de um paradigma ambivalente que, instalado na modernidade líquida, fortalece-se pela hermenêutica pluralizadora.

A teoria geral do conhecimento, de Joannes Hensen (1990), busca compreender como o conhecimento é construído e validado. Hensen (1990) propõe que o conhecimento é um processo dinâmico, que envolve a interação entre sujeito e objeto, mediado pela experiência e pela razão. A abordagem de Hensen (1990) destaca a importância da percepção sensorial e da cognição na formação do conhecimento, sugerindo que ambos são essenciais para a compreensão da realidade.

A gênese das teorias do conhecimento ocidental está intrinsecamente ligada à evolução das concepções filosóficas e educacionais ao longo da história

da ciência e do pensamento humano. Segundo Urbano Zilles (2005), a teoria do conhecimento, também chamada de epistemologia, examina a natureza, a origem e os limites do conhecimento humano, enquanto a teoria da ciência investiga os métodos e fundamentos da produção científica.

Otaviano Pereira (1998), por sua vez, contribui para a teoria do conhecimento ao enfatizar a dimensão social e histórica da construção do saber. Pereira (1998) argumenta que o conhecimento não é apenas um produto individual, mas um fenômeno coletivo, moldado pelas interações sociais e pelas condições históricas. Sugere que o conhecimento é influenciado por contextos culturais e políticos, o que implica uma visão mais ampla e complexa do processo de aquisição do saber. Pereira (1998) enfatiza que o conhecimento está profundamente enraizado em contextos culturais e políticos, isso implica que sua formação e desenvolvimento são influenciados por fatores mais amplos do que apenas as capacidades individuais de aprendizagem. Nessa perspectiva, propõe uma visão mais complexa do processo de aquisição de conhecimento, sugerindo que entender como o saber é produzido requer considerar não apenas o indivíduo, mas as dinâmicas sociais e históricas que moldam e transformam as ideias ao longo do tempo.

Jean-Michel Besnier (2001) oferece uma perspectiva crítica sobre as teorias do conhecimento, abordando questões relacionadas à epistemologia contemporânea. Besnier (2001) explora as implicações éticas e filosóficas da ciência e da tecnologia, questiona a objetividade do conhecimento científico e destaca a influência dos valores e das ideologias nas práticas científicas. Besnier (2001) argumenta que o conhecimento científico não é neutro, mas está impregnado de pressupostos culturais e normativos. Sugere, então, que a ciência deve ser entendida como um empreendimento humano sujeito a erros, influenciado por interesses diversos. Essa visão crítica de Besnier (2001), contribui para uma compreensão mais profunda das complexidades envolvidas na produção do conhecimento. Além disso, ele levanta preocupações sobre as implicações éticas das descobertas científicas e das inovações tecnológicas, ao argumentar que é essencial considerar não apenas os benefícios potenciais, mas os possíveis impactos negativos sobre os indivíduos e a sociedade como um todo.

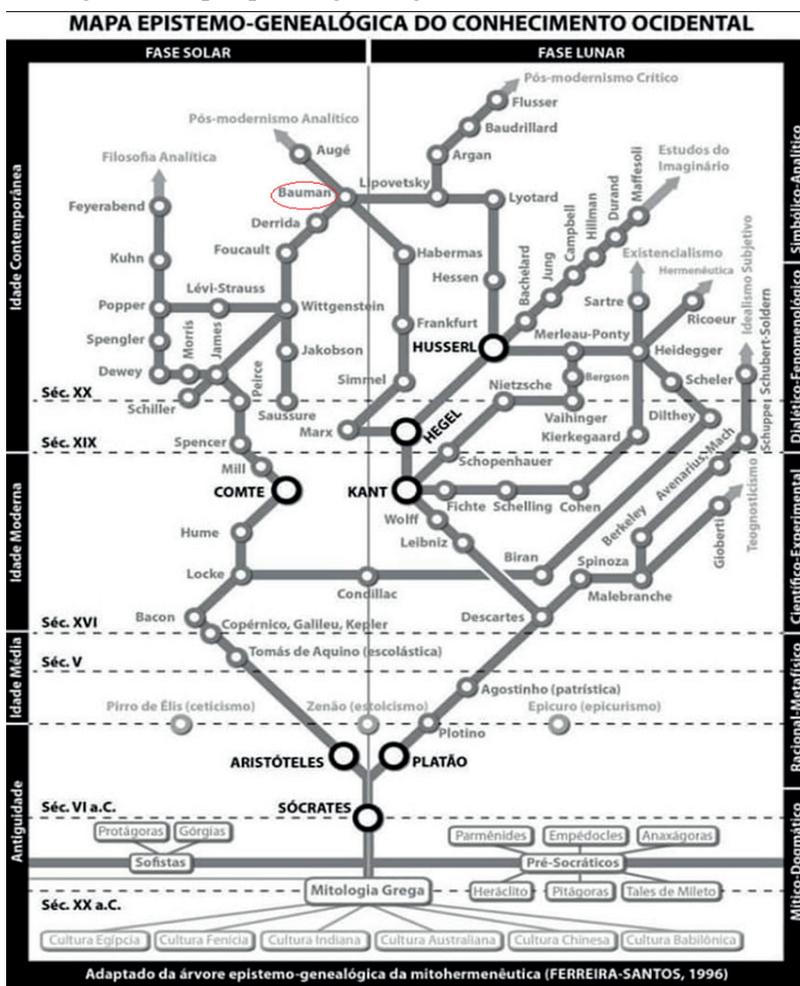
Na construção do conhecimento, a teoria desempenha um papel fundamental. Uma teoria é um conjunto de proposições inter-relacionadas que explicam ou predizem fenômenos através de uma estrutura lógica e coerente (Kuhn, 1962). O conhecimento teórico é dinâmico e suscetível a revisões e refutações baseadas em novas evidências. Em contraste, um dogma é uma crença ou conjunto de verdades mantidas como entendimento absoluto, imune a questionamentos ou refutações.

O racionalismo, enquanto valoriza a razão como a principal fonte de conhecimento, surge como uma resposta ao teologismo que se baseia na fé e na

revelação divina. Este contraste é fundamental para a evolução das teorias do conhecimento, pois promove um debate contínuo entre diferentes formas de entender e interpretar o mundo. Para o filósofo Ricardo Musse (2018), o racionalismo é exposto em duas dimensões articuladas na esfera do pensamento, em especial, na ciência e na filosofia, e no âmbito da vida material, como racionalidade econômica.

O mapa epistemogenealógico (Ferreira-Santos, 1996) do conhecimento ocidental traça um histórico linear dos filósofos, sociólogos e pensadores que têm contribuído para o desenvolvimento das teorias do conhecimento. O esquema, pela sua objetividade, auxilia na compreensão de como as ideias evoluem, desenvolvem-se e transformam-se em resposta às mudanças sociais, políticas e culturais.

Figura 1 - Mapa Epistemogenealógico do Conhecimento Ocidental



Fonte: Marcos Ferreira Santos - <https://pt.slideshare.net/doritchka/arvore-epistemica-fialho> - adaptado por Marcos Namba Beccari.

Na antiguidade clássica, filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles estabeleceram as bases da epistemologia ocidental, explorando questões fundamentais sobre a natureza do conhecimento e da verdade. Desse modo, a doutrina aristotélica da potência, para citarmos apenas uma das construções paradigmáticas da filosofia, contém uma arqueologia da subjetividade e indica uma forma com a qual o problema do sujeito se anuncia a um pensamento que ainda não tem essa noção. Durante a Idade Média, filósofos como Agostinho de Hipona (354-430) e Tomás de Aquino (1225-1274), entre outros, integraram, incorporaram e traduziram, a seu modo, as perspectivas filosóficas gregas e orientais com a teologia cristã, criando uma síntese entre fé e razão.

Com o advento da modernidade, filósofos como René Descartes (1596-1650), Immanuel Kant (1724-1804) e David Hume (1711-1776) revolucionaram a epistemologia com a introdução de novas abordagens sobre a relação entre sujeito e objeto, a natureza da realidade e os limites do conhecimento humano. No século XX, pensadores como Michel Foucault (1926-1984) e Thomas Kuhn (1922-1996) desafiaram as concepções tradicionais de conhecimento quando destacaram a influência das estruturas de poder e dos paradigmas científicos na construção do saber.

O mapa epistemogenealógico do conhecimento ocidental, elaborado por Ferreira-Santos (1996), traça um percurso que começa na Grécia Antiga com filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles e avança através dos séculos com figuras como Agostinho de Hipona, Tomás de Aquino, René Descartes, Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Karl Marx, Friedrich Nietzsche e muitos outros. Cada um desses pensadores contribuiu de maneira significativa para a evolução das teorias do conhecimento. Lembramos, por dever ético e teórico, que o mapa não chega até nossos dias e, também, não considera o pensamento feminino. São, desde a antiguidade clássica, referidos apenas filósofos do sexo masculino e, como raiz, citados apenas, os gregos. Contudo, é uma fonte interessante para compreender a epistemologia ocidental.

Na Grécia Antiga, Sócrates (470-399 a.C.) introduziu o método socrático, focando na importância do diálogo e da autorreflexão para a obtenção do conhecimento. Platão (428-348 a.C.) desenvolveu a teoria das ideias ou formas, propondo que o conhecimento verdadeiro é obtido através da razão e não da percepção sensorial e Aristóteles (384-322 a.C.) contribuiu com a lógica e a teoria do conhecimento baseadas na observação empírica e na categorização do mundo natural.

Na Idade Média, Agostinho de Hipona fundiu o pensamento cristão com a filosofia platônica e enfatizou a importância da fé e da razão no processo de conhecimento. Tomás de Aquino integrou a filosofia aristotélica com a

teologia cristã ao defender que a razão e a revelação divina são compatíveis e complementares. Baseado nisso, a verdadeira liberdade não seria quem pode simplesmente realizar esse ou aquele ato, nem simplesmente quem pode não o realizar, mas aquele que, mantendo-se relacionado com a privação, pode controlar a própria potência e impotência.

No período do Renascimento e da Modernidade, René Descartes introduziu o método cartesiano, fundamentado na dúvida metódica, como um meio para alcançar a certeza no conhecimento. Sua máxima, em latim “*Cogito, ergo sum*”, traduzida como “Penso, logo existo/sou”, destaca a primazia da razão e do pensamento como ponto de partida para a construção do saber. Descartes inaugurou uma era de confiança na capacidade racional do sujeito para desvendar a verdade. Já Immanuel Kant, com seu idealismo transcendental, propôs que o conhecimento não é uma mera apreensão passiva da realidade, mas o resultado da interação entre a sensibilidade - a capacidade de receber impressões sensoriais - e o entendimento - a capacidade de organizá-las conceitualmente. Kant (1999) argumentou que, embora não possamos conhecer a “coisa em si”, construímos o conhecimento sobre o mundo a partir das formas de percepção e categorias do entendimento, estabelecendo um novo paradigma para a filosofia e para as ciências da época. Essas contribuições serviram como base para o desenvolvimento do racionalismo e do empirismo, influenciando a maneira como se conceberiam as teorias e paradigmas subsequentes no pensamento científico e filosófico.

Nos séculos XIX e XX, Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) desenvolveu o método dialético, sugerindo que a realidade e o conhecimento evoluem através de contradições e sua resolução. Na lógica da filosofia dialética, Karl Marx (1818-1883) propôs o materialismo histórico, onde o conhecimento e a consciência são moldados pelas condições materiais e econômicas da sociedade. Friedrich Nietzsche (1844-1900) questionou as bases do conhecimento e da verdade, introduzindo a perspectiva de que o conhecimento é uma construção de poder. Por isso sugeriu o niilismo, como forma de reconstruir o conhecimento sobre novas matrizes científicas.

As fases solar e lunar, de Ferreira-Santos (1996), representam duas abordagens distintas do conhecimento. A fase solar é caracterizada pela busca da verdade universal e subjetiva, enquanto a fase lunar enfatiza a objetividade como fonte do conhecimento e, em algum momento mais recente, advoga pela relatividade do saber. Ao longo da história, o conhecimento ocidental alternou-se entre essas fases, sem desconsiderá-las, refletindo, portanto, mudanças nas perspectivas filosóficas e científicas. Na fase solar temos a busca da verdade universal predominante nas eras que valorizam a ciência, a lógica

e a objetividade, como na Grécia Antiga com Platão e Aristóteles, e durante a Revolução Científica com figuras como Galileu e Newton e o exemplo moderno com o Iluminismo, períodos nos quais a razão e a ciência são exaltadas como meios para alcançar o progresso e a verdade (Ferreira-Santos, 1996). Na fase lunar, a ênfase se dá na subjetividade e relatividade e aparece em períodos que reconhecem a influência da perspectiva individual e do contexto cultural no conhecimento, como durante o Romantismo e o pensamento pós-moderno, nos quais pensadores como Michel Foucault (1926-1984) e Jean-François Lyotard (1924-1998) questionam a ideia de verdades universais e enfatizam a pluralidade de narrativas e interpretações (Ferreira-Santos, 1996).

Essas fases não são mutuamente exclusivas, mas se alternam e coexistem no mundo da ciência, do pensamento, do desenvolvimento do conhecimento, pois refletem a complexidade e a dinamicidade do conhecimento humano ao longo da história, bem como sua contingência, sua ambivalência. A vinculação das fases solar e lunar, no mapa epistemogenealógico do conhecimento ocidental, reflete a alternância entre períodos de grande inovação e transformação - fase solar - e períodos de reflexão e consolidação - fase lunar (Ferreira-Santos, 1996). Essa dinâmica contribui para uma compreensão mais rica e complexa da história do conhecimento e, também, para a reflexão acerca da construção permanente do conhecimento, da ciência e da história do pensamento humano.

Apesar da dinâmica do conhecimento, certas verdades permanecem constantes, criando uma base sólida para a tradição. A imutabilidade de determinados conhecimentos contribui para a continuidade e a estabilidade cultural. Contudo, é crucial equilibrar a tradição com a abertura a novas ideias e descobertas.

## **PARADIGMAS EM DEBATE: DA REVOLUÇÃO CIENTÍFICA À EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA E SOLIDÁRIA**

O conceito de paradigma, amplamente discutido por Thomas Kuhn (1962), refere-se a um conjunto de crenças, valores, técnicas e metodologias compartilhadas por uma comunidade científica, durante um determinado período de tempo. Isso inclui não apenas teorias, mas métodos, padrões de práticas e critérios de legitimidade científica. Um paradigma define o que é considerado válido e relevante em uma determinada área de estudo, orientando a pesquisa e a prática científica.

O paradigma da ambivalência nos convida a explorar a riqueza das múltiplas interpretações que existem em relação às questões sociais, culturais e educativas, desafiando a ideia de verdades absolutas e universais. Essa abordagem propõe uma reflexão crítica sobre como essas diversas compreensões

podem coexistir, enriquecendo o diálogo e promovendo uma convivência mais harmônica. Ao considerarmos a ambivalência como um ponto de partida, podemos abrir espaço para a construção de uma visão mais ampla e inclusiva do conhecimento, que não apenas acolhe a diversidade de perspectivas, mas reconhece a complexidade das realidades humanas.

Neste contexto, a proposta de um paradigma que favoreça à educação em solidariedade surge como uma alternativa fundamental à lógica individualista e consumista que permeia nossa sociedade contemporânea, frequentemente, caracterizada pela superficialidade e pela busca incessante por bens materiais. A solidariedade, enquanto prática educativa, torna-se uma ferramenta poderosa para fomentar relacionamentos mais empáticos e colaborativos, incentivando a responsabilidade coletiva e o cuidado mútuo. Esse ensaio, portanto, busca não apenas apresentar essa alternativa, mas também demonstrar como a ambivalência pode ser um catalisador para ações educativas que visem à construção de uma sociedade mais justa e coesa, em que o entendimento da pluralidade contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e engajados para olhar a educação e a solidariedade pela via da ambivalência apoiado no pensamento de Zygmunt Bauman (1925-2017), que vê o “efeito emancipatório da solidariedade”.

Thomas Kuhn (1962) é conhecido por sua teoria das revoluções científicas, a qual desafia a visão tradicional de que a ciência progride de maneira contínua e linear. Segundo Kuhn, a ciência avança por meio de períodos de “ciência normal” e revoluções científicas. Kuhn argumenta que a ciência não progride apenas pela acumulação linear de conhecimento, mas pelas revoluções científicas. Durante períodos de “ciência normal”, os cientistas trabalham dentro de um paradigma aceito, resolvendo problemas e acumulando conhecimento. Quando o paradigma não pode mais resolver problemas fundamentais, ele entra em crise e, eventualmente, é substituído por um novo paradigma em uma revolução científica (Kuhn, 1962).

Um paradigma representa um horizonte de compreensão, dentro do qual elementos são utilizados para elaborar teorias. Para Zilles (2005), o paradigma é um grande horizonte o qual se encontra elementos para elaborar teorias. A mudança de paradigmas reflete a evolução do pensamento científico e a adaptação às novas descobertas e contextos. Quando Zilles (2005) afirma que um paradigma é um “grande horizonte” dentro do qual encontramos elementos para elaborar teorias, destaca que um paradigma não é apenas uma teoria específica ou um conjunto de hipóteses isoladas, mas um arcabouço mais amplo que orienta o pensamento e a prática científica. Dentro dos paradigmas, cientistas trabalham utilizando conceitos e métodos estabelecidos como válidos e relevantes pela comunidade científica.

Mário Osório Marques (1996) propõe uma classificação dos paradigmas da educação, destacando a importância de compreender as diferentes abordagens e suas implicações para a prática educacional. Marques identifica vários paradigmas educacionais, incluindo o paradigma tradicional, o paradigma progressista e o paradigma crítico.

O paradigma tradicional (Marques, 1996) é caracterizado por uma ênfase na transmissão de conhecimento, com o/a professor/a atuando como autoridade e o/a aluno/a como receptor/a passivo/a. Este paradigma valoriza a memorização e a repetição, a aquisição de fatos, informações e habilidades específicas. Permite pensar a educação como possível por uma única visão, uma concepção única e uniforme. Ela não abre o horizonte de possibilidades.

O paradigma progressista (Marques, 1996), por outro lado, enfatiza a aprendizagem ativa e a construção do conhecimento pelo/a aluno/a. Neste paradigma, o/a professor/a atua como facilitador/a, incentivando a exploração, a descoberta e o pensamento crítico. A educação é vista como um processo dinâmico e interativo, centrado nas necessidades e interesses do/a aluno/a.

O paradigma crítico (Marques, 1996), influenciado por pensadores como Paulo Freire (1921-1997), busca a transformação social através da educação. Este paradigma enfatiza a conscientização e a emancipação dos/as alunos/as, encorajando a reflexão crítica sobre as estruturas de poder e as desigualdades sociais. A educação é vista como um meio de promover a justiça social e a cidadania ativa.

## **EDUCAÇÃO E AMBIVALÊNCIA NA MODERNIDADE LÍQUIDA: REFLEXÕES À LUZ DE ZYGMUNT BAUMAN**

Zygmunt Bauman (2000), um dos principais teóricos da modernidade líquida, oferece uma visão perspicaz sobre a natureza ambivalente da sociedade contemporânea. O paradigma da ambivalência permite pensar e questionar a pluralidade de compreensões em afastamento às verdades únicas e determinantes. O mundo pensado e compartilhado com base no paradigma da ambivalência, consolida estranhamentos que incorporam as metodologias dialéticas e hermenêuticas no intuito do conhecimento (Stein, 1983).

No paradigma da ambivalência, a supremacia entre verdade e realidade se torna difusa, evidenciando a complexidade das relações sociais e epistemológicas. A ideia de minoria, nesse contexto, não deve ser entendida como sinônimo de exclusão, mas como uma expressão de diferença, algo que, simultaneamente, é estranho e distinto. Essa concepção dialoga com o pensamento de Zygmunt Bauman que, em seus trabalhos, desenvolve uma análise crítico-reflexiva da sociedade contemporânea, caracterizada por sua fluidez e incerteza. Para Bauman

(2000), a ambivalência não apenas desafia as noções de uma verdade única, mas também permite questionar as estruturas que delimitam o “normal” e o “estranho”, oferecendo uma perspectiva sociofilosófica que valoriza a multiplicidade e a incerteza como elementos centrais de compreensão da realidade.

Segundo Bauman (2000), a modernidade é marcada pela fluidez e pela incerteza, o que gera uma sensação de ambivalência e insegurança. Essa ambivalência permeia todos os aspectos da vida social, incluindo a educação. Na educação, Bauman (2000) argumenta que os sistemas educacionais são pressionados a adaptar-se continuamente às demandas de um mundo em constante mudança. Isso pode resultar em um sentimento de precariedade e falta de segurança, tanto para os/as educadores/as quanto para os/as alunos/as, que enfrentam um futuro incerto e exigente.

Observar a educação pelo paradigma da ambivalência possibilita uma percepção solidária capaz de pensar as escolas como um sistema de ensino criativo, com condições de criar caminhos com alternativas de métodos de ensinar e construir conhecimento e cultura com as novas gerações.

No capítulo *Ambivalência em Perspectiva*, Cassol e Pithan da Silva (2020) exploram a aplicação das ideias de Bauman na educação. Argumentam que a ambivalência é uma característica fundamental do ambiente educacional contemporâneo; ela reflete as tensões entre tradição e inovação, certeza e incerteza, individualidade e coletividade, constituindo-se em atitude mediante subjetividades em relação, intersubjetividades, e dimensionando-se para as vivências e experiências coletivas.

Cassol e Pithan da Silva (2020) sugerem que a educação deve reconhecer e abordar a ambivalência, promover uma abordagem flexível e criativa, sem adaptações e submissões que escravizam, anulam, eliminam e provocam morte das relações, das capacidades e potencialidades do diálogo e da solidariedade enquanto elemento ontológico do humano. Defendem que os/as educadores/as devem estar preparados para lidar com a incerteza e a complexidade, encorajando os/as alunos/as a desenvolver habilidades críticas e reflexivas. A educação e a solidariedade no sentido amplo, plural, enquanto possibilidade no mundo líquido, acende o alerta da contingência e indica uma necessidade da manutenção dos processos formativos, cognitivos, de análise e reflexão. O que significa criar, sustentar e manter canais de diálogo em todos os campos do conhecimento, da ciência e da cultura.

Na modernidade líquida, a educação enfrenta desafios únicos, como a rápida evolução tecnológica, a globalização e a crescente diversidade cultural. Bauman (2000) argumenta que a educação não deve se adaptar a essas mudanças, mas assumir postura crítica, dialógica e solidária para promover a

capacidade de crescimento, de análise, de resistência dos/as alunos/as e dos/das professores/as. A educação enquanto modo dinâmico de compreender a questão paradigmática que ensaiamos neste texto encontram-se na comunhão conceitual da contingência (Cassol, 2018).

A abordagem de Bauman (2000) acerca da educação e de seus processos, enfatiza a importância do conhecimento para a vida, em oposição à educação para o mercado de trabalho. Sugere que, a educação deve promover o desenvolvimento integral do indivíduo, preparado para navegar em um mundo em constante mudança e incerteza. Nesse sentido, a educação desenvolve-se no compromisso entre indivíduos de se fazerem melhores, no compromisso entre as gerações e de trazer para o diálogo, todos e todas, porque o aprendizado é da condição humana, como modo de crescimento, de qualificação, de engrandecimento pessoal e, de alguma forma, de qualidade, como demonstra Arendt (2013).

## CONCLUSÃO

A partir da análise empreendida neste ensaio, torna-se evidente que a compreensão da relação entre educação, teoria e conhecimento exige uma abordagem epistemologicamente densa, historicamente situada e filosoficamente crítica. A intersecção entre esses campos revela não apenas como o saber é construído e validado, mas também como ele é condicionado por fatores sociais, históricos, políticos e culturais que, muitas vezes, escapam às lógicas puramente formais da ciência tradicional.

Teoria e paradigma são conceitos fundamentais na filosofia e auxiliam a compreender como o conhecimento é estruturado e se desenvolve. As teorias são construções abstratas que explicam aspectos específicos da realidade, enquanto os paradigmas são conjuntos de práticas e normas que definem uma disciplina científica durante um período de tempo (Kuhn, 1962). Ambos conceitos são essenciais para a compreensão da dinâmica do conhecimento e da ciência.

A articulação entre os paradigmas científicos e educacionais revela-se frutífera. O percurso traçado por Mário Osório Marques explicita a evolução de uma educação tradicional, centrada na transmissão de conteúdos e na autoridade docente, para paradigmas progressistas e críticos, mais atentos às dimensões emancipatórias do processo educativo. A educação, nesse novo horizonte, não é apenas um meio de socialização, mas uma ferramenta de transformação social e de reinvenção do sujeito histórico.

Nesse contexto, o paradigma da ambivalência, analisado à luz da modernidade líquida de Bauman, emerge como uma chave interpretativa capaz de dar conta das incertezas, tensões e complexidades do mundo contemporâneo.

A ambivalência não é, aqui, uma fragilidade a ser superada, mas uma potência epistêmica e ética: ela nos obriga a reconhecer a pluralidade, a acolher o diverso e a construir práticas educacionais baseadas na solidariedade, na escuta e no diálogo. Como propõem Cassol e Pithan da Silva (2020), a educação que acolhe a ambivalência torna-se um espaço de resistência às lógicas excludentes, normativas e opressoras. Ela nos convida a formar sujeitos críticos, sensíveis às contradições do seu tempo, e capazes de atuar na construção de um mundo mais justo, plural e inclusivo.

A análise do mapa epistemogenealógico permitiu entender que o conhecimento ocidental não é linear, neutro ou universal. É um campo de disputas, marcado por avanços, rupturas, omissões - inclusive de gênero, como se observa na ausência sistemática de pensadoras - e reinvenções. Ao percorrermos o mapa, verificamos que o processo de construção do conhecimento é um processo de construção do sujeito e de sua posição no mundo.

A teoria do conhecimento e sua aplicação na educação são centrais para a compreensão e o desenvolvimento das sociedades e do campo específico do saber, das relações e do próprio crescimento e atualização científica. A pluralidade ideológica, a importância da tradição, o foco científico, a promoção do diálogo institucional e a evolução da racionalidade são elementos essenciais para a construção de um conhecimento robusto e abrangente.

A diversidade de origens do conhecimento resulta em uma pluralidade ideológica que se reflete nas abordagens educacionais. O conhecimento não é monolítico, e as diferentes perspectivas enriquecem o processo educacional, Zilles (2005) ressalta que o conhecimento tem diversos pontos de origem, desta forma havendo uma pluralidade ideológica. Essa pluralidade desafia a imutabilidade do conhecimento e promove a inovação e a crítica construtiva.

As análises das teorias do conhecimento, dos paradigmas educacionais e dos paradigmas científicos, entre os quais, da ambivalência, no lastro sociofilosófico de Zygmunt Bauman, oferecem compreensões abrangentes e multifacetadas dos desafios e oportunidades enfrentados pela educação contemporânea. As contribuições de autores como Joannes Hensen, Otaviano Pereira, Jean-Michel Besnier, Mário Osório Marques, Zygmunt Bauman e outros são essenciais para pensar as complexidades da construção do conhecimento e da prática educacional. Ao reconhecer a natureza dinâmica e ambivalente da educação, podemos desenvolver abordagens mais eficazes, criativas, dinâmicas, humanas e científicas no sentido de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e operar na transformação social.

Portanto, este ensaio não apenas revisita teorias e paradigmas, mas propõe um olhar reflexivo e propositivo sobre a educação. Ao reconhecer

que o conhecimento é ambivalente, contingente e atravessado por relações de poder, abrimos espaço para práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, promovam o pensamento crítico e estimulem a solidariedade como princípio educativo. Compreender a educação a partir da ambivalência é, portanto, um gesto de compromisso com a democracia, com os direitos humanos e com a emancipação dos sujeitos na complexidade do mundo contemporâneo.

Afinal, educar é mais do que instruir: é formar consciências, cultivar sensibilidades e construir, em cada ato pedagógico, um horizonte possível de transformação ética, epistemológica e social. A ambivalência, longe de ser um obstáculo, pode ser o solo fértil para essa reinvenção constante do saber, da escola e da própria humanidade.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar. 2000.

BESNIER, Jean-Michel. **As Tecnociências e a Filosofia**. São Paulo: Loyola. 2001.

CASSOL, Claudionei Vicente, PITHAN DA SILVA, Sidinei. Ambivalência em Perspectiva. *In*: TONIETO, F.; CONSALTER, M. (Orgs.). **Leituras sobre Zygmunt Bauman e a Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2020. p. 37-53.

CASSOL, Claudionei Vicente. **Ambivalência, educação e solidariedade no horizonte da pluralidade ‘com’ e ‘a partir’ de Zygmunt Bauman**. 2018. 242p. Tese (Doutorado) — Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6332954](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6332954). Acesso em: 24 maio 2024.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Mapa Epistemo-genealógica do Conhecimento Ocidental**. Adaptado por Marcos Namba Beccari. 1996. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/doritchka/arvore-epistemica-fialho>. Acesso em: 14 jun. 2024.

HENSEN, Joanes. **Teoria Geral do Conhecimento**. Lisboa: Edições 70. 1990.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Chicago: University of Chicago Press. 1962.

MARQUES, Mário Osório. **Paradigmas da Educação**. Porto Alegre: Sulina. 1996.

MUSSE, Ricardo. Racionalismo e reificação em História e consciência de classe. **Tempo Social**, v. 30, n. 3, p. 5-24. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.145907>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PEREIRA, Otaviano. **Conhecimento e Sociedade**. São Paulo: Cortez. 1998.

STEIN, Ernildo. Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre o método em filosofia. **Síntese Revista de Filosofia**, v. 10, n. 29, p. 21-48, 1983. Disponível em: <http://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2087>. Acesso em: 16 maio 2024.

ZILLES, Urbano. **Teoria do Conhecimento e Teoria da Ciência**. São Paulo: Loyola. 2005.

# TEORIA, CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO: DA ETIMOLOGIA A UM DIÁLOGO ENTRE OS PARADIGMAS COERENTISTA, CORRESPONDENCIAL, CONSENSUAL E CONFIABILISTA

*Wilson Von Borstel<sup>1</sup>*

*Fernando Frank<sup>2</sup>*

*Claudionei Vicente Cassol<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo investigar como os diferentes paradigmas epistemológicos — Coerentista, Correspondencial, Consensual e Confiabilista — dialogam com a compreensão de teoria, conhecimento e prática educativa no contexto da práxis freireana. Busca-se analisar as inter-relações entre esses paradigmas e demonstrar como seus conceitos se manifestam no cotidiano educacional, com enfoque na aplicação prática dessas teorias na educação.

A pesquisa bibliográfica aqui apresentada busca aprofundar os conceitos de teoria, conhecimento e educação. Inicialmente, oferece uma definição etimológica desses conceitos, relacionando-os com a compreensão de autores para conectá-los à vida e à prática profissional. Em seguida, o artigo explora as inter-relações entre os paradigmas Coerentista, Correspondencial, Consensual e Confiabilista e sua aplicação na educação.

- 
- 1 Mestrando em Educação pelo PPGEDU/ URI- Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen- RS. Especialista em Gestão Escolar. Licenciado em Matemática e Ciências Naturais. Servidor público efetivo na Coordenadoria Regional de Educação de Itapiranga/SC. E-mail: wilsonv@sed.sc.gov.br.
  - 2 Mestrando em Educação pelo PPGEDU/ URI- Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen- RS. Especialista em Ciências Sociais: História e Geografia. Licenciado em Geografia, Sociologia e História. Professor efetivo na Escola de Educação Básica Professor Manuel de Freitas Trancoso. E-mail: fernandopms@gmail.com.
  - 3 Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil (2018). Professor Titular da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen-RS. E-mail: cassol@uri.edu.br.

## O CONCEITO DE TEORIA: DE ETIMOLOGIA A FILOSOFIA

A palavra teoria, no sentido etimológico, na maioria dos dicionários vem com sentido contemplativo ou de atividade desinteressada. Segundo Otaviano Pereira (1990) alguns autores até contrapõem teoria e prática. Outro significado encontrado nos dicionários é o de doutrina ou sistema de ideias. Pereira questiona se as/os autoras/es estão erradas/os quando definem teoria como abstração, beatitude ou sistema de ideias. Em pesquisa no Google, teoria é definida como um conjunto de conceitos, definições e proposições relacionados entre si que apresentam uma visão sistemática de fenômenos, especificando relações entre variáveis com a finalidade de explicar e prever fenômenos da realidade.

Conforme Heidegger (2002), o termo *teoria* provém do verbo grego *theorein*, formado por dois étimos: *Thea* e *hóraw*. *Thea* significa teatro, que diz a fisionomia, o perfil em que alguma coisa é e se mostra a visão que é e oferece. Platão, teórico idealista, um dos maiores pensadores da Antiga Grécia, chama esse perfil em que o vigente mostra o que é. Do grego, *theoria* que no contexto histórico significava observar ou examinar, com a evolução do sentido passou a designar o conjunto de ideias base de um determinado tema e procura transmitir uma noção geral de alguns aspectos da realidade.

Para a filosofia, a teoria é a área que discute como é possível ao ser humano chegar ao conhecimento. A capacidade de conhecer o mundo racionalmente é objeto de estudo da teoria do conhecimento. Teoria do conhecimento é uma área de estudo da filosofia e, também, do campo das ciências. Para a ciência, as teorias são explicações generalizadas que esclarecem algum aspecto da natureza, dos fenômenos, dos acontecimentos e estão baseadas em evidências. Permitem que cientistas façam previsões válidas, após, também elas terem sido testadas. Teorias são defendidas, modificadas ou substituídas quando novas evidências aparecem.

Em situações da vida cotidiana, a teoria é geralmente definida ou usada para designar uma crença ou uma ideia. É um termo popularmente usado para denominar o oposto da prática. Exemplo: primeiro vamos estudar a teoria sobre determinado fenômeno e depois vamos para a aplicação prática. De acordo com Paulo Freire (1983), é impossível separar teoria de prática. Elas se unem na práxis que compreende a ação e a reflexão e, então, uma ação reconstituída pela reflexão e, desse modo, diálogo. Uma ação sempre ressignificada e uma reflexão permanente, mais alargada, ampliada e aprofundada.

Para Paulo Freire (1983), na sua Teoria Crítica, a abordagem teórica contrapõe-se à teoria tradicional de matriz cartesiana, pois busca unir teoria e prática, ou seja, incorporar ao pensamento tradicional de filósofos/as uma tensão com o presente. Freire parece compreender que não existe teoria sem

prática. O termo “crítico/crítica” como adjetivo ou substantivo é um dos mais recorrentes nos escritos de Paulo Freire.

Em nossa compreensão, um rápido olhar sobre qualquer de seus livros vai encontrar o termo ligado a um sem-número de palavras como: consciência, curiosidade, postura, atitude, situação/realidade, pedagogia, leitura, pesquisa, herança, esforço, sujeito, pensamento, compreensão, educação, conscientização, devenir, etc.. Além, é claro, da própria consciência crítica e autocrítica.

Uma definição científica de teoria é a de que ela é uma síntese aceita de um vasto campo de conhecimento, consistindo em hipóteses necessariamente falseáveis - mas não, por isso, erradas, dúbias ou tão pouco duvidosas - que foram e são devida e permanentemente confrontadas entre si e com os fatos no conjunto de evidências científicas que, juntamente com as hipóteses, alicerçam o conceito. As hipóteses, em casos específicos, devido à simplicidade e ampla abrangência, podem ser elevadas ao *status* de “leis”.

É comum associar-se o conceito de teoria apenas a uma ou a um conjunto de ideias que se esforçam para prever, com alto grau de exatidão, os fenômenos da natureza. Em verdade, vários/as cientistas acabam, muitas vezes, por aderir a esta conotação. Contudo, em ciência, o conjunto de fatos faz-se sempre presente e indispensável, e está, mesmo quando não explicitamente considerado, certamente, subentendido. Sempre que observamos algum fato novo, que venha a contrariar a teoria vigente, não se deve abandonar as ideias conflitantes e ignorar o fato. Nessa compreensão, as teorias evoluem em virtude da descoberta de novos fatos que, necessariamente, passam a integrar a versão evoluída da mesma.

Para Karl R. Popper (1934), filósofo liberal e professor austro-britânico, deve-se submeter criticamente as teorias à prova dos fatos e selecioná-las de acordo com os resultados obtidos através da dedução lógica e da comparação dos resultados. Popper indica quatro diferentes linhas para submeter uma teoria à prova:

- 1. Comparação lógica das conclusões umas com as outras** para se testar a coerência interna do sistema;
- 2. Investigação da forma lógica da teoria** com o objetivo de determinar se ela apresenta caráter de uma teoria empírica científica ou tautológica;
- 3. Comparação com outras teorias** para ver se há avanço de ordem científica;
- 4. Comparação da teoria por meio de aplicações empíricas** das conclusões que dela se possam deduzir.

Uma teoria nas ciências empíricas pode ser que nunca seja provada; pode ser falsa, o que significa que pode e deve ser examinada por experimentos decisivos. Popper (1934), argumenta que a teoria científica será sempre conjectural e provisória. Não é possível confirmar a veracidade de uma teoria pela simples constatação de que os resultados de uma previsão efetuada, com

base naquela teoria, se verificaram. Tal teoria deverá gozar apenas do estatuto de uma teoria não (ou ainda não) contrariada pelos fatos. O que a experiência e as observações do mundo real podem e devem tentar fazer é encontrar provas da falsidade daquela teoria.

Este processo de confronto, da teoria com as observações, poderá provar a falsidade da teoria em análise. Nesse caso, há que eliminar essa teoria que se provou falsa e procurar uma outra para explicar o fenômeno em análise. Em outras palavras, uma teoria científica pode ser refutada por uma única observação negativa, mas nenhuma quantidade de observações positivas poderá garantir que a veracidade de uma teoria científica seja eterna e imutável.

### **TEORIA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS: PRIMEIRAS COMPREENSÕES**

Para se estabelecer uma teoria, as suas afirmações devem ser não apenas corroboradas por expressivas evidências, mas contraditas por nenhuma e, também, mostrarem-se harmônicas frente ao raciocínio lógico - raciocínio desenvolvido principalmente por processos de dedução, não excluindo-se aqui a indução. Tudo isto, sob o escrutínio de vários/as pesquisadores/as independentes, que aqui compreendemos como comunidade científica, na acepção de Thomas Kuhn (2013). Junto com as evidências que sustentam as afirmações, as quais passam então a integrar a teoria.

É evidente que, para a validação de qualquer teoria, é necessária a existência de um ou mais experimentos reproduzíveis associados, que possam ser realizados por pesquisadores/as independentes ou, como compreendemos, pela comunidade científica. É importante ressaltar que tais experimentos devem estar estruturados sob a ótica científica. A ausência dessa possibilidade, assim como a ausência de evidências verificáveis ou confrontos, impedem que qualquer tese, ou mesmo hipótese conforme proposta, possa elevar-se ao nível de teoria.

A escola é lugar de teoria, porque teoria e prática se desenvolvem nesse conjunto complexo, não são separáveis. A teoria vem de um lugar prático, concreto, da vivência e experiência. A escola é isso: é concretude, é movimento, é construção. Então, a teorização deve estar presente no movimento da educação. Para explicar, sugerimos pensar na hipótese: se eu teorizo, parto de uma situação já vivenciada, tanto no concreto quanto no imaginário. Aquilo que a gente faz, a nossa ação, as nossas atitudes estão sempre respaldadas por uma compreensão, estão sempre sendo iluminados, guiadas, por uma compreensão. Nem a própria prática está distante de algo que sejam ideias e compreensões. Teoria é sempre uma ideia, uma força de explicação de um fenômeno, de uma forma que se pretende mais completa.

Cultivar a consciência da insuficiência das nossas teorias é sábio; mas isso não desobriga o esforço que precisamos fazer para explicar da melhor maneira, para não relativizar e incorrer em equívocos, falsidades, enganos. Os processos de busca das verdades devem ser permanentes, como se tem dito ao longo da história da ciência. Tudo o que construímos tem a possibilidade de ser desconstruído por alguém, por uma nova ideia. Teoria é, portanto, todo ato que nos faz pensar quando tratamos de algum assunto. A teoria, no senso comum, é considerada algo complicado. Precisamos desmistificar a ideia de que teoria é algo complicado e elevá-la ao nível do complexo, como compreende Morin (2015). Tudo o que a gente faz na prática cotidiana, podemos utilizar para estarmos teorizando, planejando, pensando em como fazer, como comunicar, qual a origem e as implicações. Paulo Freire (1996) escreve que o/a professor/a se forma na prática e na reflexão dessa prática. Então, a teoria é pensar sobre tudo o que nós fazemos, sobre o que estamos fazendo e o que já fizemos e como o que fazemos pode ser melhorado, modificado.

O agir já tem uma base teórica, uma leitura, uma compreensão, uma sustentação. É o paradigma da teoria coerentista, correspondencial e consensual. O agir, a ação que promovemos, tem relação com concretude, com algo que existe, com lógica, com crenças falsas que, também, já podemos ter eliminado ou ainda vamos superar. Teoria então é o que a gente vê, observa e compreende para explicar. É o que conseguimos compreender ou não, pois sempre vai ter pontos incompreensíveis.

## **EDUCAÇÃO: CONCEITO E IMPLICAÇÕES SOCIAIS. ORIGEM ETIMOLÓGICA E CONCEITUAL**

Educação, etimologicamente, podemos afirmar que provém do verbo educar, “que significa literalmente ‘conduzir para fora’ ou ‘direcionar para fora’”(Dicionário Etimológico, 2025) ou, filosoficamente, fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade. A história da educação tem início nas sociedades primitivas e tribais, nas quais já se verificam práticas de ensino e orientação para os indivíduos. Como teoria pedagógica propriamente dita, a educação, no mundo ocidental eurocentrista, surgiu nas sociedades antigas, egípcias, mesopotâmicas, persas e gregas, tendo como principais representantes os filósofos e, entre eles, de modo significativo, os sofistas. Nos referimos apenas a esses gregos, mas há outras escolas em outras sociedades. A origem da palavra educação, do latim *educare*, *educere*, significa literalmente “conduzir para fora” ou “direcionar para fora” (Freire, 1983).

Educação, nessa linha de compreensão, é o ato de instruir, é polidez, disciplinamento. Em sentido mais amplo, educação significa o meio em que

os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte. Educação é uma prática social que visa ao desenvolvimento do ser humano, de suas potencialidades, habilidades e competências. A educação, portanto, não se restringe à escola e é direito de todos e de todas; visa ao pleno desenvolvimento humano por meio de processos de ensino e de aprendizagem, de construção do conhecimento.

A história da educação é tão ampla e complexa quanto a vida humana. Sua origem se dá desde os primórdios da sociedade através da transmissão de conhecimentos, costumes, tradições, hábitos, entre gerações. Tem sido comum e isso é tradição: que o saber seja passado, principalmente, através de histórias e gravuras dos atos e gentes mais antigas para as mais jovens.

No campo educacional, existem três práticas diferentes que acontecem separadas, porém não independentes uma da outra: educação formal, educação informal e educação não-formal (Libâneo, 2017). Por educação formal, podemos compreender aquela que ocorre nos sistemas tradicionais, ou seja, nos sistemas nacionais, estaduais e municipais; aquela que acontece nos espaços institucionais onde há currículo a seguir e normas a cumprir. A dimensão não-formal da educação ocorre fora dos sistemas oficiais de educação, organizando o processo de ensino e aprendizagem sem seguir vários requisitos formais. Educação informal, é aquela que aprendemos ao longo da vida. A educação informal pode incluir atividades oprimidas e outras libertadoras, que deixem de ser o que são para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas.

A primeira é formulada e implementada por quem detém o poder político de decidir sobre os rumos do Estado e os projetos de sociedade, conduções culturais e projetos de educação. A segunda se desenvolve em diversos âmbitos e se propaga de modo mais livre, embora sofra influências dos mecanismos sistêmicos, tanto no aspecto libertador quanto dominador. A educação formal, informal e não-formal, se constituem em iniciativas e experiências pontuais desenvolvidas em comunidades, escolas, instituições e no cotidiano das existências e experiências humanas, como a pedagogia da alternância, escolas rurais e em movimentos nos quais o currículo escolar se volta à realidade do/a aluno/a na perspectiva da transformação dos indivíduos e da realidade.

## **EDUCAÇÃO E PRÁXIS FREIREANA**

Para Paulo Freire (1983), mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados/as, colocam-se como projetos, como abertura, como *devenir*. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. Como todos os seres da natureza, homens e mulheres são incompletos/as, inconclusos/

as e inacabados/as; mas diferentemente de todos os seres da natureza, sua ontologia específica os/as faz conscientes da incompletude, do inacabamento e da inconclusão, impulsionando para a plenitude. Portanto, pela educação é possível superar o que são, assumir a incompletude, a inconclusividade e o não-acabamento e, ao se colocarem como projeto, operar transformações.

A natureza humana, de acordo com a teoria freireana, pode ser identificada também com esperança, pois, “É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e nos inserimos no movimento permanente de procura que alicerça a esperança” (Freire, 1997, p. 64). Aliás, citando a si mesmo neste texto, Freire relembra e reforça esta última dimensão da especificidade da ontologia humana: “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (Freire, 1983, p. 10). Na citação de si mesmo, substitui a expressão “imperativo existencial e histórico” por “exigência ontológica”, o que reforça a ideia de que sua concepção de educação deriva de sua concepção a respeito da singularidade (esperançosa) da natureza humana.

Na perspectiva de Paulo Freire (1983), a educação é também dialógico-dialética porque é uma relação entre educando/a, educador/a e o mundo no círculo de cultura, que deve substituir, no caso da educação escolarizada, a aula. “Já agora ninguém educa ninguém como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens [e as mulheres] se educam em comunhão, mediatizados [as] pelo mundo” (Freire, 1983, p. 79). Nessa perspectiva, percebe-se toda a riqueza da concepção freiriana de educação. A educação apresenta uma dupla dimensão: política e gnosiológica. A dimensão política é a leitura do mundo e a dimensão gnosiológica é a leitura da palavra, dos conceitos, das categorias, das teorias, das disciplinas, das ciências, enfim, das elaborações humanas anteriormente formuladas. A dimensão política dá os fundamentos da dimensão gnosiológica (de conhecimento).

A educação para Paulo Freire é ainda práxis, isto é, uma profunda interação necessária entre prática e teoria, como escrevemos anteriormente neste ensaio. Em decorrência da relação entre a dimensão política e a dimensão gnosiológica da relação pedagógica, não há precedência, mas constituição, envolvimento, entre prática e teoria. A teoria, por sua vez, dialeticamente, dá novo sentido à prática, especialmente se for uma teoria crítica, ou seja, resultante de uma leitura consciente do mundo e de suas relações naturais e sociais.

## **ESCOLA E ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO ALÉM DA ESCOLA**

Em nossa compreensão, educação está na escola e para além dela; é compromisso social, ético, político e científico de toda a comunidade. A educação acontece a partir da contextualidade do conhecimento humano. A partir das vivências e experiências, do que se aprende a pensar, a fazer e a refazer. Quando começamos a aprender, a compreender, não se quer mais parar. A educação acontece na ação, no contexto, no movimento. A relação entre educação e o paradigma ou teoria coerentista é real, concreta; aparece em todos os âmbitos da experiência humana, tanto na educação formal e não-formal quanto informal. São acontecimentos na concretude, no movimento, nas relações sociais, nas incertezas e certezas. Acontecem a partir de uma base concreta já produzida, mas que pode ser transformada, teorizada, e resultar em novas teorias e novos conhecimentos.

### **O SER HUMANO COMO ESPÉCIE ABERTA**

Quando são analisadas as questões da educação, da cultura e dos sentidos dos processos humanos de conhecer, se deve partir de uma constatação um tanto óbvia: a espécie humana é distinta das demais espécies. Enquanto estas já nascem prontas e são determinadas instintivamente em seus modos de ser e de agir, a espécie humana é uma espécie aberta. Cada indivíduo se faz, decide sobre o que virá a ser (Freire, 1984, p. 65). É isso que Freire chama de “inacabamento ou a inconclusão do homem e da mulher”, do que resulta a necessidade de que seja educado/a e de educar-se (Freire, 1989, p. 27). Nesse processo em que o ser humano busca “se fazer”, cria cultura, ou seja, acrescenta algo ao mundo, modifica a paisagem natural e inventa modos de ser e de interagir com outras pessoas.

O que temos como cultura, como sociedade e como modos de expressão dos sujeitos individuais é o resultado da construção de um conhecimento humano. Segundo Paulo Freire (1984), o conhecimento como resultado de processos de aprendizagem não existe no abstrato; só existe “aderido” às pessoas, enquanto significado por sujeitos cognoscentes ou reconhecidos como tal. Um ato de conhecer implica, portanto, a cumplicidade do sujeito que o realiza. Cumplicidade no sentido de necessitar “comparecer” com seus sentidos e percepções prévias a fim de incrementá-las ou refazê-las. Em não tendo essa ancoragem na subjetividade, o conhecimento em nada modifica a autopercepção do sujeito e, conseqüentemente, não contribui para a modificação dos contextos, do mundo e dos próprios indivíduos.

O conhecimento não constitui algo como uma construção que se faz só, desconectado das demais pessoas da comunidade, do mundo, da reflexão e da consciência. O sujeito se reconstrói a partir da reflexão sobre a realidade ou talvez a partir do que as demais pessoas manifestam como sentidos e percepções acerca dessa realidade. Como nesse caso, “A realidade concreta nunca é apenas o dado objetivo, o fato real, mas também a percepção que dela se tenha” (Freire 1984, p. 51). cremos ser isso que Freire reflete ao tratar da questão da objetividade e da subjetividade do conhecimento.

## **RELAÇÃO ENTRE OBJETIVIDADE E SUBJETIVIDADE**

Há, em seu entender, uma relação dialética entre objetividade e subjetividade que impede a sua dicotomização. O descuroamento da subjetividade leva ao objetivismo na análise da realidade ou na ação sobre ela. Já o descuroamento da objetividade leva ao subjetivismo e posições solipsistas que, por transformar a realidade em criação da consciência, negam a objetividade e, conseqüentemente, a possibilidade da ação. Tanto o objetivismo como o subjetivismo, também chamado de psicologismo, caem num simplismo ingênuo. Enquanto o primeiro implica um mundo sem seres humanos, o segundo implica em indivíduos sem mundo (Freire, 1983).

É preciso resgatar a concepção segundo a qual homens, mulheres e mundo estão em constante integração. Assim, pode-se ver que a realidade social é uma construção dos homens e das mulheres e pode por eles e elas ser modificada. Esse processo em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética é o que Freire (1984) chama de inserção crítica na realidade.

Desde que a linguagem começou a ser desenvolvida, o ser humano busca mecanismos para conhecer e estabelecer relações entre o mundo e as suas experiências com ele, no processo de desmistificar e entender a complexidade da existência. Por isso, desenvolvemos ao longo de vários milênios, variadas formas de entender o mundo. Isso atesta a existência de diversos tipos diferentes de conhecimento, que passamos a apresentar, na seqüência.

## **OS MODOS DE CONHECER E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO**

O conhecimento pode ser compreendido e explicado por diferentes meios. Temos diferentes tipos de conhecimento e todos eles, independentemente da origem, devem ser considerados factíveis. A seguir, abordamos os diferentes tipos de conhecimento naquilo em que se baseiam, porque são importantes para nossa compreensão e relacionam os paradigmas em apresentação neste ensaio.

**Conhecimento de senso comum ou empírico:** é um dos tipos mais abrangentes do conhecimento humano, pois está baseado nas vivências particulares e sociais partilhadas por meio de trocas de experiências e das relações hereditárias. O conhecimento de senso comum parte da sabedoria popular e da manifestação de opiniões, podendo ter um valor e uma importância por estar intimamente ligado à formação cultural. Também conhecido ou denominado de conhecimento empírico. O conhecimento de senso comum também pode manifestar crenças e opiniões verdadeiras, porém é necessário ter cuidado com esse tipo de conhecimento quando se quer algo para se embasar e afirmar com mais possibilidade de demonstração, pois o conhecimento de senso comum não requer validação ou método que ateste o seu sentido lógico, racional ou a sua veracidade.

**Conhecimento teológico:** é um tipo de conhecimento que também habita a sociedade e os modos particulares da vida humana, visto que há seres humanos que buscam a religião desde o início para explicar aquilo que, até o momento, é inexplicável. Podemos estabelecer duas marcas dentro do registro acerca do conhecimento teológico. Uma delas é a religião em si, que o ser humano busca como forma de conforto e explicação “sobrenatural”, e a outra é o registro da teologia enquanto um ramo do saber científico que procura criar uma estrutura de fatos e elementos que compõem as religiões. O conhecimento teológico está baseado na fé pessoal que as pessoas manifestam e em elementos das próprias religiões como as escrituras, práticas, rituais, dogmas, crenças, etc.

**Conhecimento filosófico:** a filosofia surgiu como um conjunto de saberes necessários para questionar e às vezes procura explicar o conhecimento fornecido pelo senso comum e pela religião. A filosofia é uma forma de estabelecer normas para a obtenção de um tipo de conhecimento mais seguro, assim como a ciência, sem perder a capacidade problematizadora, crítica. Mas não podemos dizer que o conhecimento científico acontece da mesma forma que o conhecimento filosófico. A filosofia, nesse sentido, é uma acompanhante de todas as ciências, pois é um primeiro movimento racional de buscar uma maneira de conhecer as coisas com mais segurança e universalidade

**Conhecimento científico:** esse tipo de conhecimento, por sua vez, deve ser rigorosamente testado e verificado, o que garante maior veracidade. Isso faz com que busquemos a ciência para determinar formas válidas e corretas de pensamento para que não caiamos no erro com facilidade. É tarefa do/a cientista, sobretudo daqueles/as que trabalham com as ciências naturais, observar fenômenos, identificar problemas, formular hipóteses, testar para verificar as hipóteses formuladas, formular deduções e concluir a sua tarefa por meio da formulação de teorias. Não podemos esquecer que a ciência precisa

ser conduzida para desenvolver compromisso social e operar na perspectiva da dignidade humana e da promoção da vida.

A filosofia lida, desde o seu surgimento, com a questão do conhecimento. Por isso, parece que tenha surgido para e por apresentar uma nova forma de conhecer o mundo. Ao longo de sua história, os/as filósofos/as apresentaram diferentes teorias sobre o modo como o ser humano conhece e as formas de se conhecer. Se levarmos em consideração o conhecimento na antiguidade, Platão admite a existência de apenas dois graus do conhecimento: o sensível e o inteligível. O sensível, causado por dados oriundos dos sentidos do corpo, inferior e enganoso, enquanto o inteligível, é racional e superior. Aristóteles, de outro modo, estabelece uma mistura de vários graus diferentes do conhecimento que devem passar necessariamente pelo conhecimento sensível para que desperte na pessoa uma informação. As teorias desses dois pensadores influenciaram todo o debate sobre o conhecimento sustentado por filósofos posteriores.

As formas que os seres humanos têm de conhecer, deram origem ao campo da filosofia chamado Epistemologia, que formula as bases da teoria do conhecimento. Outra área que surge é a Filosofia da Ciência, que busca problematizar a questão do método e do conhecimento científico e proporcionar avanços para utilização da própria ciência.

Em nossa compreensão, no geral, as teorias coerentista, correspondente e consensual trabalham na lógica do confiabilismo. Que certeza podemos ter daquilo que aprendemos? Aquilo que sabemos, é conhecimento? Essas teorias, buscam fugir do relativismo filosófico porque compreendem que no relativismo não podemos confiar. O confiabilismo busca uma relação para se basear, para dizer o que é conhecimento com situações concretas. Nessa teoria, o conhecimento precisa ser comprovado, de materialidade para se sustentar. Não pode ser especulativo; mas considerar elementos concretos da realidade. É um conhecimento efetivo que podemos relacionar com experiências práticas.

No coerentismo, uma ideia ou teoria é verdadeira se ela tem lógica e relação concreta com o que existe de concreto, de real. É um conhecimento que quer uma resposta concreta da realidade. Você está no caminho, está em processo e vai ajustando no caminho as possibilidades de conhecer. Não pode parar a vida para resolver o problema e depois continuar. Na experiência do cotidiano, você vai estabelecer simbiose com o que faz. A teoria Coerentista está entre a ideia e o objeto, entre o que o eu aprende e o que existe. Verifica se o conceito combina, é coerente com o objeto. Se o que está na mente corresponde ao fato, ao objeto. A relação entre o ser e o acontecimento é conhecimento. Quando falamos em coerentismo, é preciso ter lógica, precisa ter amplitude, senão o conceito é vazio. O coerentismo se aproxima muito do positivismo, do método

científico. A relação entre a ideia e o ser. Pensar é ser. A materialidade precisa estar correspondente com a ideia, com a teoria. Precisa ter uma correspondência entre o conceitual e o real para ter conhecimento. Se não tem negação interna num conceito, ele é real e, portanto, será conhecimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este ensaio tem se esforçado para explorar os conceitos de teoria, conhecimento e educação ao examinar suas origens etimológicas e relações com os paradigmas/teorias Coerentista, Correspondencial, Consensual e Confiabilista. Através de uma revisão bibliográfica, se pode perceber a complexidade e a interconexão desses conceitos com o contexto educacional.

Ao longo do estudo, nos ficou claro que a educação é um processo contínuo e multifacetado, que ocorre tanto em ambientes formais quanto informais. A educação vai além das paredes da escola e deve ser vista como um compromisso social que envolve toda a comunidade. Compreender a educação dessa forma amplia nossa visão sobre seu papel na formação integral do indivíduo e na transformação social.

As ideias de Paulo Freire são especialmente importantes neste estudo. Ele nos lembra que teoria e prática não podem ser separadas. A educação, segundo Freire, deve ser crítica e libertadora, promover não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a conscientização e a autonomia dos indivíduos. Sua abordagem dialógica enfatiza a importância do diálogo e da interação entre educador/a e educando/a, mediada pelo mundo que os cerca.

A integração da teoria com a prática educacional mostra que o conhecimento deve ser visto como um processo dinâmico e contextual e, nesse momento, torna-se práxis, na compreensão freireana. As teorias Coerentista, Correspondencial, Consensual e Confiabilista oferecem diferentes maneiras de validar e entender o conhecimento, cada uma com suas contribuições únicas. No entanto, todas concordam que o conhecimento deve ter uma base concreta e verificável, que permita relacionar o que se pensa com o que é pensado, o imaginário com o real/concreto.

A educação, entendida como um processo contínuo de construção e reconstrução do conhecimento, exige uma reflexão constante sobre a realidade. O presente ensaio reforça a importância de uma prática educativa que esteja em sintonia com as necessidades sociais e culturais, para promover uma aprendizagem significativa e transformadora.

Para futuras pesquisas, coloca-se interessante explorar novas metodologias que integrem ainda mais a teoria e a prática na educação. Além disso, é essencial investigar como as diferentes abordagens teóricas podem ser aplicadas em

diversos contextos educacionais, considerando as particularidades culturais e sociais de cada comunidade.

Buscamos, com este ensaio, aprofundar nossa compreensão dos conceitos de teoria, conhecimento e educação, ao enfatizar a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na práxis educativa. Esperamos que inspire novas reflexões e práxis com condições de promover uma educação mais justa e emancipadora e iluminar os caminhos para um futuro melhor.

## REFERÊNCIAS

EDUCAR. **Dicionário Etimológico**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>. Acesso em: 2 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HEIDEGGER, Martin. Ciência e pensamento do sentido. Tradução Emmanuel Carneiro Leão. *In*: HEIDEGGER, M.. **Ensaio e conferências**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 39-60.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação: didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

PEREIRA, Otaviano. **O que é Teoria**. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

POPPER, Karl R. **Die logik der Fourschung**. Wien: Julius Springer, 1934.



# EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E TEORIA NO PARADIGMA DA CRÍTICA LINGUÍSTICA

*Aline Mazzonetto*<sup>1</sup>

*Jéssica Veit*<sup>2</sup>

---

## INTRODUÇÃO

Consideramos que o trabalho em educação é imerso em diversos desafios ao/à educador/a e a quem se propõe a estudar o tema, visto ser uma área de conhecimento ampla e com diversas nuances que podem ser entendidas e explicitadas por meio de teorias do conhecimento ou, pelo menos, pensadas e nesse movimento, criar novas teorias.

Ao compreendermos essa área do conhecimento, a educação, em sua amplitude e profundidade, existem inúmeras teorias que procuram explicar os conceitos básicos de conhecimento e educação. Teorias estas que podem e devem ser entendidas de acordo com a realidade na qual foram pensadas e que precisam de interpretação para serem utilizadas e trazidas para o contexto da nossa atual sociedade.

O presente ensaio, desenvolvido no âmbito do seminário de Educação e Teorias do Conhecimento, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Frederico Westphalen, tem o objetivo de dialogar com os conceitos de educação, teoria e conhecimento e suas relações com o Paradigma da Crítica Linguística.

Desta forma, por meio deste ensaio buscamos compreender o que é educação, teoria e conhecimento e de que forma se relacionam com o Paradigma da Crítica Linguística. Portanto buscamos esclarecer estas relações e trazê-las para a realidade dos estudos no campo educacional, embora tenhamos ciência

---

1 Mestranda em Educação pelo PPGEDU/ URI- Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen- RS. Licenciada em Matemática e Engenharia Civil. Professora de matemática na Rede Municipal de ensino de Jaboticaba/ RS. E-mail: aline\_mazonetto@hotmail.com.

2 Mestranda em Educação pelo PPGEDU/ URI- Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen- RS. Graduada em Nutrição. Atua como Analista em Saúde na Secretaria Estadual da Saúde do Rio Grande do Sul. E-mail: jessicaveit04@gmail.com.

de que não vencemos todas as possibilidades e, tampouco, enfrentamos com suficiência as conceitualidades. Contudo, nos movemos no esforço da ampliação de compreender e apontar alguns debates que avaliamos pertinente nesse mundo complexo das teorias. Inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica, de modo a entender os conceitos de que trata o ensaio para, a partir disso, dialogá-los, utilizando de autores como Carlos Rodrigues Brandão (1981), José Ferrater Mora (1994), Paulo Freire (2003) e Mário Ferreira dos Santos (2008). Cada seção do texto explora um aspecto específico, desde o conceito de educação e sua importância social, passando pela definição de teoria e suas interpretações, até chegar à análise crítica do conhecimento no contexto filosófico. As seções se articulam para construir uma visão coesa que procura responder ao objetivo do ensaio, oferecendo uma compreensão progressiva e integrada dos conceitos, de modo a esclarecer suas inter-relações e aplicá-las ao campo educacional. Assim, o texto parte de uma fundamentação teórica ampla e culmina em uma reflexão crítica sobre as interações entre educação, teoria e conhecimento à luz do Paradigma da Crítica Linguística.

## **A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO SOCIAL E SUA IMPORTÂNCIA CONSTITUCIONAL**

A educação acontece a todo tempo e em todo o lugar; não existe uma forma única de ocorrer e muito menos está restrita à escola. A educação é uma atividade que acontece na sociedade para auxiliar o ser humano a crescer e ser melhor em diferentes áreas. Todo mundo tem direito à educação para alcançar a melhor versão de si mesmo, aprendendo e ensinando. No Brasil, a educação é reconhecida pela Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental e um dever do Estado e da família, sendo essencial para o desenvolvimento nacional. Deste modo, é vista como um pilar para a formação de cidadãos conscientes e capazes de contribuir para o progresso social e econômico do país.

De acordo com o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (1981) a educação está presente em diferentes grupos de pessoas e culturas. Ela existe tanto dentro de um povo específico quanto entre diferentes povos que interagem entre si ou, mesmo, que vivem isolados porque acreditam ser esta uma forma de realizarem seus ideais. Às vezes, a educação é usada como uma ferramenta de dominação por um grupo sobre outro. Começa informalmente, dentro da família e da comunidade, e depois se expande para incluir escolas, salas de aula, professores e métodos de ensino e sistemas

Como destaca Brandão, a educação é tão variada e ocorre em tantos contextos diferentes que, às vezes, pode passar despercebida, como processo naturalizado. Só parece visível nos locais onde há algum tipo de sinalização ou

identificação específica indicando que ali ocorre atividade educacional, como uma placa na porta com o nome da instituição. Em outras palavras, a educação está presente em uma ampla gama de situações e ambientes, não apenas em instituições formais, como escolas e universidades, mas também em espaços menos óbvios, como em casa, no trabalho ou até mesmo em interações informais entre pessoas (Brandão, 1981).

Ainda de acordo com Brandão (1981), a educação é uma parte importante da maneira como os grupos sociais vivem, organizam-se e pretendem conduzir-se. Ela é um dos muitos fenômenos que as pessoas criam e desenvolvem em suas culturas e sociedades. A educação inclui diferentes formas de aprender e ensinar, que ajudam a transmitir conhecimentos sobre a língua, as regras sociais, o trabalho, as habilidades artísticas ou religiosas, a tecnologia e outros elementos necessários para a vida em comunidade. Essa troca contínua de conhecimento acontece dentro do contexto social, histórico e cultural onde a educação está presente e contribui para manter a ordem e a continuidade da sociedade ao longo das gerações (Brandão, 1981).

Brandão junta-se à corrente de pensamento na área da educação, ao lado de Paulo Freire, cuja principal premissa é a concepção de que as transformações na realidade são resultado da combinação entre o conhecimento científico e outras formas de saber. Isso envolve aprender através da vivência e da interação com outras pessoas, o que gera uma diversidade de saberes capazes de atender às diferentes necessidades de indivíduos e grupos, em disputa, em tensionamentos.

Paulo Freire (2003, p. 11), em seu livro *Política e Educação* reflete que a “educação se pode dar, formal e informalmente” e algumas reflexões iniciais sobre a natureza humana o levam a compreender a educação como uma prática contínua. Ainda de acordo com Freire (2003), aprender e ensinar são tão essenciais para os seres humanos quanto outras partes importantes da vida, como criar, inventar, usar a linguagem, sentir emoções como amor, ódio, medo, desejo, entre outras. Ensinar e aprender estão presentes em todas essas atividades humanas, influenciando e sendo influenciados por elas, deste modo, estão entrelaçados com todas as coisas que são feitas pelos seres humanos.

Ainda de acordo com Freire (2003) a educação é um processo que nunca cessa, pois todos estamos continuamente aprendendo, independentemente do nosso atual nível de conhecimento. Embora existam diferentes graus de educação, eles não são fixos ou absolutos devido à nossa natureza humana em constante evolução. Por exemplo, mesmo se tivermos conhecimento em uma área específica, ainda podemos aprender muito com outras pessoas, como no caso dos camponeses discutindo colheitas. O conhecimento está sempre em evolução e o que sabíamos anteriormente pode tornar-se obsoleto. Portanto, é importante

adotar uma postura humilde ao compartilhar conhecimento, reconhecendo que ele é relativo e sempre sujeito a ser superado. Por outro lado, que todas as pessoas que nos cercam, com as quais convivemos e todas as demais, também possuem algum conhecimento.

A pesquisadora Bernardete Gatti (2013), nessa perspectiva, argumenta que a educação é um processo que envolve inevitavelmente pessoas com níveis diferentes de conhecimento, propondo-se a partilhar esses saberes. A educação escolar é uma ação deliberada que pressupõe a interação de um grupo geracional com outro mais jovem, ou com menor domínio de conhecimentos ou práticas, visando uma formação social, moral, cognitiva, afetiva e, em um contexto histórico, social e institucional específico. A autora reflete a educação como um processo inerente de compartilhamento de conhecimentos entre pessoas com diferentes níveis de domínio, uma ação intencional que envolve a interação entre gerações, com o objetivo de proporcionar uma formação abrangente.

A professora Emina Santos, em um artigo de 2019, abordando o papel da Educação e da escola, partiu do pressuposto de que a Educação é um direito social de fornecimento obrigatório, que se configura como parte de um projeto político e coletivo, que vai além do atendimento de interesses individuais; por isso, deve ser considerada um direito de caráter social. Na sua visão, a Educação se define como um bem comum, pois simboliza a busca pela continuidade de um estilo de vida que, deliberadamente, se escolhe manter.

A professora Emina Santos (2019) defende que a Educação é um direito social essencial, cujo fornecimento é obrigatório. Educação integra um projeto político voltado para o coletivo e, para isso, precisa operar no sentido de superar a simples satisfação de interesses pessoais. A autora enfatiza que a Educação deve ser vista como um bem comum que representa um esforço consciente para preservar e perpetuar um determinado modo de vida. Esta perspectiva sublinha a importância da Educação não apenas como um serviço individual, mas como um pilar fundamental para a coesão e o desenvolvimento social.

Paulo Freire (2003, p. 40) diz que “A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento sendo posta em prática”. Em outras palavras, sugere que a educação sempre envolve aplicar um conjunto específico de ideias sobre o conhecimento. Para entender melhor essa afirmação, é importante saber o que significa “teoria do conhecimento”. Em termos simples, precisa-se primeiro compreender o que é teoria.

## CONCEITO DE TEORIA: INTERPRETAÇÕES E APLICAÇÕES NO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Acerca da definição e do significado do termo *teoria*, conforme apresentado por José Ferrater Mora em seu Dicionário de Filosofia (traduzido do espanhol por António José Massano e Manuel Palmeirim), o autor pensa o significado primário da palavra como *contemplação*, indicando uma forma de visão inteligível ou uma reflexão racional sobre algo. Além disso, afirma que, nos dias atuais, o termo “teoria” é usado para se referir a uma construção intelectual que surge como resultado do trabalho filosófico ou científico, ou até mesmo de ambos (Ferrater Mora, 1994).

Ainda de acordo com Ferrater Mora (1994, p. 280), o conceito de teoria não corresponde exatamente ao de “contemplação”, pois refere-se a uma construção intelectual resultante do trabalho filosófico ou científico. Pensadores da ciência, como Karl Popper e Thomas Kuhn em particular, têm proposto interpretações bastante diversas sobre as teorias científicas. Alguns, como Popper, veem a teoria como uma representação da realidade (uma representação de percepções ou dos dados sensoriais) baseada na refutação de hipóteses e na falseabilidade. Para outros como Kuhn, a teoria constitui uma verdadeira elucidação dos fatos mas depende de paradigmas científicos em constante transformação. Por fim, há aqueles como Percy Bridgman que simplesmente a associam a um simbolismo útil e prático ligado à operacionalidade dos conceitos.

Além disso, Ferrater Mora (1994) discute em seu dicionário que vários autores têm expressado que a exploração da essência da teoria apresenta desafios epistemológicos e, no entanto, argumentam que é possível negligenciá-los sem causar danos significativos à análise, que deve restringir-se à descrição da estrutura teórica. Uma definição mais contemporânea integra diversas ideias comumente distintas e até opostas: “uma teoria científica representa um sistema dedutivo no qual determinadas consequências observáveis derivam da combinação de fatos empíricos e da série de hipóteses fundamentais do sistema” (Ferrater Mora, 1994, p. 280).

Esta perspectiva, de acordo com o autor sugere que a teoria não só organiza e interpreta dados observados, mas também gera previsões e explicações coerentes, de modo que assim destaca sua função crucial no empreendimento científico. Ao aprofundar-se essa reflexão, pode-se considerar como as teorias científicas moldam não apenas a compreensão do mundo natural, mas também influenciam a visão sobre o método científico e a própria natureza da realidade (Ferrater Mora, 1994).

O filósofo e tradutor Mário Ferreira dos Santos (2008) explora a definição de “teoria” conforme apresentado no Dicionário de Filosofia e Ciências

Culturais, no qual, de acordo com sua definição, “teoria” é uma palavra de origem grega que significa “a visão que conecta fatos”. É uma construção especulativa da mente humana que une as consequências aos princípios que revelam leis, conectando assim os fatos ou ideias e explicando-os. A “teoria” é contrastada com a “prática”, pois enquanto esta última não é especulativa e não busca conectar os objetos em estudo, a teoria estuda os fatos e os relaciona com suas causas de forma desinteressada, ou seja, sem aplicação prática imediata. Em resumo, a teoria é vista como uma construção intelectual que busca entender e explicar os fatos, conectando-os a princípios e leis, enquanto a prática está mais relacionada à aplicação direta e imediata desses conhecimentos (Santos, 2008).

Com base nas definições desses dois autores, Santos (2008) e Ferrater Mora (1994), pode-se entender que a teoria é uma construção intelectual que envolve especulação e racionalidade, relacionando-se com princípios e fundamentos. Surgindo do trabalho da mente e da razão, uma teoria é uma elaboração intelectual e racional que busca sistematizar e expressar os princípios fundamentais do conhecimento. Uma teoria tem como objetivo definir e explicar o que é o conhecimento de forma fundamentada e organizada.

De acordo com o Sociólogo Louis Quéré (2018) a teoria é descrita não apenas como um conjunto de declarações ou proposições, mas como um esforço contínuo que envolve a formulação de problemas e a condução da pesquisa; uma teoria é dinâmica e processual. Deste modo, conhecer uma teoria não significa apenas saber suas proposições, mas entender como essas proposições se relacionam entre si e com o problema que a teoria busca resolver. Esse movimento essencial exige uma leitura profunda e contextualizada dos textos teóricos.

A comunicação, segundo Quéré (2018), é vista como um esforço colaborativo para construir uma perspectiva comum. Isso é relevante para teorias, porque a criação e a compreensão de uma teoria envolvem a construção de um entendimento compartilhado. As teorias elaboram perspectivas para esclarecer problemas de conhecimento, utilizando elementos de conhecimento pré-existentes. Elas não são declarações definitivas sobre a verdade, mas conjecturas abertas ao debate e à testagem.

Teorias são testadas e refinadas através da circulação e do debate acadêmico. Este processo é comunicacional e organizante, não se limitando à transmissão de informações, mas envolvendo a construção e o teste contínuo das ideias. Deste modo, os autores discutem que teoria é um trabalho ativo e colaborativo de construção de conhecimento, que envolve a elaboração de problemas, a testagem de proposições e a comunicação contínua e crítica. Para compreender uma teoria plenamente, é necessário ir além das proposições individuais e entender o contexto, as relações internas e os debates que a envolvem.

## ANÁLISE DO CONCEITO DE CONHECIMENTO A PARTIR DE CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS

Conhecimento de modo geral significa entender/apreender algo por meio de experiência ou raciocínio. Porém, trazendo este conceito para o campo filosófico podemos observar diversas vertentes que conceituam o conhecimento. Inicialmente precisamos compreender que o conhecimento não é um conceito unívoco. Desta forma, desvanecem-se as condições de uma verdade única, absoluta e sólida.

Para o filósofo idealista alemão Arthur Schopenhauer (1788-1860) apenas o conhecimento intuitivo pode alcançar a essência do universo. O conhecimento metafísico deve ultrapassar o princípio de individuação, portanto, a intuição intelectual não possibilita a percepção metafísica (Moreira, 1996).

Já para o filósofo iluminista Immanuel Kant (1724-1804), as fontes do conhecimento metafísico não podem ser empíricas. Seus princípios devem ser tirados da experiência, pois o conhecimento deve ser metafísico, isto é, estar além da experiência (Moreira, 2004). Ele acrescenta que isso não implica necessariamente que todo conhecimento provenha da experiência, mas que poderia muito bem acontecer que mesmo o nosso conhecimento de experiência seja um composto daquilo que recebemos por impressões e daquilo que a nossa própria faculdade de conhecimento fornece de si mesma (Marçal, 2013).

O filósofo racionalista francês René Descartes (1596-1650) analisa que a intuição imediata do *meu ser no pensar*, uma intuição que se me apresenta clara e distinta, *me fornece o critério da evidência para o conhecimento verdadeiro*. A intuição cartesiana é o conhecimento de uma verdade evidente, qualquer que seja sua natureza, real ou ideal, que serve de princípio ao raciocínio discursivo. Descartes fundamenta seu método de pesquisa na certeza adquirida de que o nosso 'eu', ou a consciência de si mesmo como realidade pensante, apresentasse com as características da clareza e da distinção. E é a partir dessa certeza indubitável que todo o conhecimento deverá se fundamentar (Marçal, 2013).

Na Modernidade, o grande tribunal que determina a validade, a verdade e a existência do conhecimento, é a Razão. Na compreensão baconiana - uma forma de pensar que se baseia no método indutivo, criado pelo filósofo Francis Bacon (1561-1626) - o homem conhece mediante o uso de sua Razão, orientado por uma metodologia que o guia na observação da natureza. Demonstrando sua repugnância ao conhecimento até então produzido, pela sua inutilidade, Bacon tenta reconstruí-lo a partir de sua praticidade, ou seja, dos resultados práticos à sociedade que tais conhecimentos podem gerar (Marçal, 2013).

O filósofo e historiador empirista David Hume (1711-1776), ao traçar seu itinerário crítico sobre o Racionalismo e o Empirismo, trabalha a sua Teoria

do Conhecimento iniciando por uma argumentação sobre a origem das ideias. Nesse ponto se mostra profundamente vinculado à corrente empirista, visto defender que todo conhecimento procede da experiência. Isso porque, para Hume, são as impressões as geradoras das ideias e estas são mais fracas que aquelas (Marçal, 2013).

Trazendo o estudo do termo conhecimento para a área da educação temos que a epistemologia estuda a origem e a produção do conhecimento ao longo do tempo e a educação é a área na qual o conhecimento se desenvolve através da intencionalidade do ensino e da aprendizagem (Bruxel, 2020).

Precisamos também citar as diversas formas de conhecimento existentes na sociedade atual, que são variadas e igualmente importantes para a evolução das pessoas e da sociedade como um todo. Nos permitimos aqui citar três que consideramos pertinentes para nosso estudo: conhecimentos escolares, conhecimentos do senso comum e conhecimento científico. Abordaremos melhor cada um deles a seguir.

O conhecimento escolar é conceituado como um conteúdo construído para fins pedagógicos que deve atender a finalidades educacionais (Zucula; Júnior, 2018). Desta maneira, deve ser realizado em formato e linguagens acessíveis para quem o estuda. O conhecimento escolar deve levar em conta o desenvolvimento e a maturidade dos/as alunos/as, suas experiências e atividades (Zucula; Júnior, 2018).

De forma geral, o conhecimento e, particularmente, o conhecimento escolar correspondem a um conjunto de práticas, políticas, saberes, habilidades e competências socialmente construídas e tidas como importantes, em função do contexto e do valor que as sociedades nas quais estão inseridas, atribuem. É fundamental observar os mecanismos, discursos e disputas que legitimam certos saberes e constituem-nos em conhecimento a ser desenvolvido e ensinado nas instituições educacionais, para compreender a produção e circulação das políticas curriculares (Zucula; Júnior, 2018).

Nas atividades diárias, qualquer indivíduo assume pequenas decisões, sendo que nesse momento, não existem necessariamente reflexões sobre cada ocorrência do seu dia a dia. Até porque se isso fosse possível, não haveria uma dinamização nas ações, seria preciso empreender longos intervalos de tempo para dedicar-se ao refletir criteriosamente e, até mesmo, alcançariam-se graus de loucura nos sujeitos (Silva; Costa; Alves Costa, 2013). O senso comum, do mesmo modo que o saber popular, traduz-se numa das formas do conhecimento cotidiano.

O conhecimento científico, de outro modo, é o conhecimento racional, sistemático, exato e verificável da realidade. Sua origem está nos procedimentos de verificação baseados na metodologia científica. Portanto é: racional e objetivo; atém-se aos fatos; transcende aos fatos; é analítico; requer exatidão e clareza; é

comunicável; é verificável, depende de investigação metódica; busca e aplica leis; é explicativo; pode fazer predições; é aberto (Teixeira, s.d.).

Agora que já possuímos os conceitos destes três tipos de conhecimento, podemos inferir as relações entre eles na forma de educar: o conhecimento escolar é o conhecimento utilizado em sala de aula, que advém do conhecimento científico, sendo adaptado para ser possível de ser apreendido pelos/as alunos/as, porém precisamos citar a importância de os/as educadores/as se utilizarem também do conhecimento do senso comum para, desta forma, utilizar o conhecimento prévio dos/as estudantes para seu aprendizado.

### **EDUCAÇÃO, TEORIA E CONHECIMENTO À LUZ DO PARADIGMA DA CRÍTICA LINGUÍSTICA**

O paradigma da Crítica Linguística pretende estabelecer um limite à expressão do pensamento. Propõe-se limitar aquilo que pode ser dito daquilo que é obscuro e indizível. Posiciona-se com ceticismo quanto ao conhecimento filosófico, limitando à filosofia o papel de clarear as ideias, analisando a linguagem (Zilles, 2005, p. 94.)

A Crítica Linguística, desta forma, enfrenta as questões a respeito da Educação, Teoria e Conhecimento trazendo que é por meio da análise da linguagem - palavras, proposições e discursos - que podemos verificar o que se pode dizer sobre o mundo, o que realmente se diz e o que é compreendido daquilo que se diz. A linguagem projeta fatos, apresenta dados e fornece informações. É um instrumento de mediação de conhecimento. Sua tarefa principal é a de estabelecer o que pode ser dito com sentido.

Também se utiliza de símbolos, categorias e leis, com os quais podemos, então, compreender o que nos cerca. Símbolos estes utilizados na educação. A linguagem em si é a educação que se traduz em conhecimento para todos/as aqueles/as que estão num processo educacional (Zilles, 2005, p. 95). Na linguagem, é que estão os limites do que pode ser pensado com sentido; um pensamento sem sentido não é pensamento algum.

Na educação, é de extrema importância a linguagem e os sentidos que ela produz. Desde a alfabetização, as crianças são ensinadas sobre o sentido das palavras e suas significações. Desta forma, podemos estabelecer uma relação com o paradigma da crítica linguística onde o sentido das palavras divide os pensamentos entre pensáveis/dizíveis e impensáveis/indizíveis.

O filósofo da virada linguística Ludwig Wittgenstein (1889-1951), propositor do paradigma da crítica linguística, propõe a seguinte tarefa: examinar os conceitos e proposições que o ser homem emprega, por seu conteúdo e sua compreensibilidade diante da ambiguidade da linguagem. Sua finalidade é

alcançar uma univocidade objetiva e verificável. Desta forma, relacionando-se com as teorias do conhecimento quando influencia o grupo de adeptos do positivismo lógico, denominado Círculo de Viena, juntou a metodologia técnica e o rigor lógico à tradição empirista de David Hume, John Locke e Ernst Mach, com ênfase nas ciências empíricas e na rejeição da metafísica e da teologia (Zilles, 2005, p. 97).

Wittgenstein é um dos maiores responsáveis pela crítica linguística pela ideia contemporânea de *fim da filosofia*, ou seja, do modo distorcido da tradição de entender a filosofia como uma superciência. No entanto, ele nunca se ocupou em refutar diretamente qualquer teoria particular nem em reconstruir o sistema de alguém a fim de combatê-lo. Apenas travou uma luta sem tréguas contra as imagens que julgava enganosas, ensinando, sobretudo, “um método” para dissolver mal entendidos e produzir esclarecimentos.

Desta forma, o paradigma da Crítica Linguística propõe uma análise detalhada da linguagem que utilizamos para interpretar o pensamento e o que não pode ser pensado. Relacionando com a educação, pode-se dizer que a Crítica Linguística nos faz analisar criticamente tudo o que é dito, escrito ou pensado de modo que a mensagem não fique obscura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar esta reflexão, destacamos a importância da educação, das teorias do conhecimento e do paradigma da crítica linguística na formação e desenvolvimento humano. A educação, conforme discutido, não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas permeia toda a sociedade, influenciando e sendo influenciada pelas interações cotidianas. Ela é um direito social, uma ferramenta essencial para o crescimento pessoal e coletivo, como enfatizado por autores como Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Freire.

As teorias do conhecimento fornecem as bases intelectuais para entendermos os processos educativos e os mecanismos pelos quais aprendemos e ensinamos. Filósofos como Schopenhauer, Kant e Descartes oferecem diferentes perspectivas sobre a origem e natureza do conhecimento, enriquecendo nosso entendimento sobre como adquirimos e aplicamos saberes. Essa diversidade de pensamentos é fundamental para adaptar as práticas educacionais às necessidades e contextos específicos de cada sociedade.

O paradigma da crítica linguística, por sua vez, nos desafia a refletir sobre os limites e possibilidades da linguagem na transmissão do conhecimento. Wittgenstein e outros pensadores nos lembram da importância de uma análise rigorosa da linguagem para evitar mal-entendidos e promover uma comunicação clara e precisa que possa operar no campo da verdade ou da sua promoção. Este

paradigma é particularmente relevante na educação, onde a clareza e a precisão do discurso são essenciais para a compreensão e o aprendizado efetivo.

Em suma, a integração dessas perspectivas nos permite abordar a educação de maneira holística, reconhecendo sua complexidade e a necessidade de um constante diálogo entre teoria e prática. Este estudo reafirma a educação como um processo contínuo e dinâmico, que exige uma postura crítica e reflexiva para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades do mundo contemporâneo para a qualidade científica e humana da educação, bem como, restabelece a necessidade do diálogo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf) Acesso em: 22 set. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. Disponível em: <http://bds.unb.br/handle/123456789/511>. Acesso em: 4 maio 2024.

BRUXEL, Carla Maria Leidemer. Relações entre Conhecimento Escolar, Conhecimento Científico e Senso Comum. **Salão Do Conhecimento**, v. 6, n. 6,. Ijuí, 2020. Recuperado de <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/18460>. Acesso em: 4 maio 2024.

FREIRE, Paulo. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In: **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: [http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia\\_da\\_Indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 4 maio 2024.

FREIRE, Paulo. Primeiras Palavras. In: **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_politica\\_e\\_educacao.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_politica_e_educacao.pdf). Acesso em: 4 maio 2024.

FERRATER MORA, José. **Diccionario de Filosofía**. Buenos Aires: Sudamericana/Montecasino, 1994. Disponível em: Microsoft Word - Dicionário de filosofia - José Ferrater Mora.rtf (afoicecomartelo.com.br). Acesso em: 4 maio 2024.

GATTI Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. v. 50, p. 51-67, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155029382004>. Acesso em: 5 jun. 2024.

MARÇAL, Vicente Eduardo Ribeiro. A Teoria do Conhecimento na Modernidade: Um Percurso Teórico. **Confluências -Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, Niterói, v. 14, n. 1, p. 19-41, 2013. DOI: <https://doi.org/10.22409/conflu14i1.p294>

MOREIRA, Jaqueline de Oliveira. O problema do conhecimento em Schopenhauer. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, n. 36, p. 263-287, out. 2004.

MOREIRA, Jaqueline de Oliveira. **A Negação da Vontade: O Problema da Fundamentação da Moral na Filosofia de Schopenhauer**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

QUÉRÉ, Louis. De um modelo epistemológico da comunicação a um modelo praxiológico. *In*: VEIGA FRANÇA, V.; SIMÕES, P. (Orgs.). **O modelo praxiológico e os desafios da pesquisa em comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2018. p. 15-48.

SANTOS, Emina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e184961, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945184961>. Acesso em: 5 jun. 2024.

SANTOS, Mário Ferreira dos. **Dicionário de Filosofia e Ciências Culturais**. São Paulo: Matese, 2008. Arquivo PDF. Disponível em: <http://portalconservador.com/livros/MFS-Dicionario-deFilosofia-e-Ciencias-Culturais.pdf>. Acesso em: 4 maio 2024.

SILVA, Mirleide Andrade, COSTA, Edivaldo da Silva, ALVES COSTA, Aline. Conhecimento Científico e Senso Comum: Uma Abordagem Teórica. *In*: **VII Colóquio Internacional: “Educação e Contemporaneidade”**, São Cristóvão, Sergipe, Setembro de 2013. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9718/96/95.pdf> Acesso em: 7 maio 2024.

TEIXEIRA, Gilberto. Tipos de Conhecimento. **Universidade Federal de Goiás-Departamento de Educação**. Disponível em: [https://msantos\\_educacao.catalao.ufg.br/p/5434-tipos-de-conhecimento](https://msantos_educacao.catalao.ufg.br/p/5434-tipos-de-conhecimento). Acesso em: 9 maio 2024.

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento e teoria da ciência**. São Paulo, Ed Paulus, 2005.

ZUCULA, António Fernando; JÚNIOR, Carlos Augusto Aguilar. Conhecimento, Conhecimento Escolar e Discurso Pedagógico. **Revista Periferia**, v. 10, n. 1, p. 229-243, Jan./Jun. 2018.

# HERMENÊUTICA: CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO EDUCACIONAL

*Franciele Thomé<sup>1</sup>*

*Gladis Lorenzato Berto<sup>2</sup>*

*Claudionei Vicente Cassol<sup>3</sup>*

---

## INTRODUÇÃO

A educação é um processo permanente que envolve a construção ativa de significados e a compreensão do mundo, elementos essenciais para a formação integral dos indivíduos. No lastro dessa compreensão, com o presente ensaio exploramos as relações entre a hermenêutica, uma abordagem filosófica centrada na interpretação, compreensão e produção de sentidos, e a educação, de maneira a apontar como a hermenêutica pode influenciar a concepção e desenvolvimento do conhecimento e na teoria educacional, bem como sua aplicação e inter-relação no contexto escolar.

Através de uma revisão bibliográfica, apresentamos concepções e discussões acerca do conhecimento, da teoria e da educação. Abordamos possibilidades e origens do conhecimento. Discutimos como o paradigma da hermenêutica, com suas principais características e contribuições de pensadores ao longo da história, relaciona-se com o campo educacional. Nesse movimento, buscamos destacar a importância de uma educação que não apenas transmita informações e dados, mas que promova a reflexão crítica e a construção de novos

- 
- 1 Mestranda em Educação pelo PPGEDU/URI - Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen - RS. Especialista em Administração Escolar e em Psicopedagogia. Licenciada em Pedagogia. Orientadora Educacional na Escola de Ensino Fundamental Porto Novo de Itapiranga/SC. E-mail: francithome@hotmail.com.
  - 2 Mestranda em Educação pelo PPGEDU/URI - Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen - RS. Especialista em Matemática e Física. Licenciada em Matemática. Assistente de Educação da Escola de Ensino Fundamental Porto Novo de Itapiranga/SC. E-mail: gladislorenzato@gmail.com.
  - 3 Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Pós-doutor e Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Licenciado em Filosofia, História e Psicologia da Educação (FAFIMC). E-mail: cassol@uri.edu.br.

significados, sentidos e produza conhecimentos. Nesse âmbito, a hermenêutica abre a perspectiva da dialogicidade, da pluralidade e passa a exigir a incorporação de todos e todas nos processos de decisão, de definição, de escolhas porque opera no âmbito da dialogicidade, como compreendemos.

Analizamos, igualmente, como a hermenêutica pode ser aplicada na prática educativa e operar no sentido da promoção de um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo. Ao incentivar professores/as e alunos/as a se envolverem em processos interpretativos, dialógicos e no esforço de compreensões e compartilhamentos, é possível enriquecer a experiência educativa, tornando-a solidária e comprometida ética, política e pedagogicamente. Este enfoque permite que os/as alunos/as questionem, desafiem e reconstruam ideias preexistentes, preparando-os/as para enfrentar desafios de um mundo em constante transformação e, também, em constante risco. Além disso, em nossa compreensão, abre-se um pedagógico convite para a formação integral que desenvolve o sentido e a condição de pesquisadores/as em cada indivíduo.

O paradigma hermenêutico, na educação, oferece uma metodologia e compreensão de não aceitação, simplesmente, de não concordância imediata, mas de problematização, de crítica e de reflexão dos processos educativos e de seus sentidos, enfatiza a importância do contexto histórico e cultural e promove uma educação que valoriza a complexidade da experiência humana.

Neste ensaio, partimos das contribuições de pensadores como Jean-Michel Besnier e Joannes Hessen para discutir as bases epistemológicas do conhecimento, articulamos concepções de teoria a partir de Otaviano Pereira e Maria Trentini, e exploramos fundamentos educacionais com base em Carlos Rodrigues Brandão, César Nunes, Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. No campo hermenêutico, dialogamos com José Bolzan, Urbano Zilles, Hans-Georg Gadamer, Paul Ricoeur e outros autores que oferecem subsídios teórico-metodológicos para refletir sobre a compreensão e a formação humana na educação.

## **CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO, TEORIA E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS, DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS CRÍTICAS**

Antes de explorarmos a influência da hermenêutica na educação, compreendemos ser indispensável debatermos o conceito de conhecimento, teoria e educação. Tradicionalmente, a educação tem sido vista como um processo de transmissão de informações e habilidades para formar competências, de geração em geração. Não que essa compreensão seja unânime e amplamente aplicada, mas é a hegemônica, especialmente quando se visualiza a história educacional brasileira. No entanto, essa visão limitada é, na mesma medida, desafiada por abordagens mais contemporâneas que reconhecem a natureza

construtivista do conhecimento e, também, dialético-crítica e motivadora da pesquisa e do diálogo, tanto na definição das políticas públicas e propostas, quanto na práxis em sala de aula.

## **O CONHECIMENTO: CONSTRUÇÃO, TRANSMISSÃO E INTERAÇÕES SOCIAIS**

O conhecimento não é simplesmente transmitido, mas construído ativamente por quem se dispõe a aprender por meio da interação com o mundo e com as outras pessoas. De acordo com Jean-Michel Besnier (1996), especialista em antropologia e cognição, acredita-se que aprender é adquirir novos saberes ou novas competências, porém segundo as ciências da cognição “aprender é perder estruturas inatas, bem como as disposições que lhe estavam [estão e podem vir a estar] ligadas” (Besnier, 1996, p. 85).

Ainda na ideia de Besnier (1996, p. 85), “aprender equivale, assim, a desaprender, ainda que a perda de uma disposição venha a enriquecer, evidentemente, outras estruturas, que condicionarão performances cognitivas adaptadas ao meio envolvente (natural ou cultural)”. Portanto, à medida em que avançamos no entendimento de processos educacionais, é essencial reconhecer a importância de abordagens que valorizam não apenas a transmissão de conhecimento, mas a capacidade de questionar, desafiar, construir e reconstruir ideias, conceitos, sentidos, valores.

A educação contemporânea, esta que compartilhamos nos tempos em que convivemos, precisa ser um processo dinâmico e interativo, no qual os indivíduos não apenas absorvam informações, mas que também possam se envolver ativamente para a construção de seu próprio entendimento. Ao adotarmos uma visão construtivista - e, nesse sentido, não somente no sentido do construtivismo pedagógico piagetiano, montessoriano, mas, especialmente, na concepção da construção do conhecimento, na sua sistematização e elaboração como ação individual de crescimento, de protagonismo - podemos promover uma educação mais significativa e plural, capaz de preparar os indivíduos para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação ou, pelo menos, apresentar-lhes as situações geradas historicamente, as condições, possibilidades e ferramentas para lidar com a realidade.

Para aprofundarmos a compreensão desses processos e dos sentidos que pretendemos explorar neste ensaio, é essencial revisitar algumas perspectivas filosóficas sobre a constituição do conhecimento. Segundo Hessen (1999, p. 29), “para o dogmatismo<sup>4</sup>, o conhecimento não chega a ser um problema”, pois

4 Dogmatismo: posição epistemológica que assume a existência de verdades absolutas, sem necessidade de questionamento ou comprovação.

repousa em uma visão equivocada da sua essência, sendo tratado como uma verdade absoluta, sem necessidade de evidências ou questionamentos. Esse tipo de conhecimento se alinha a crenças ou tradições, afastando-se de uma postura crítica e investigativa, que é justamente o que o construtivismo procura transformar.

Segundo Joannes Hessen (1999, p. 31), filósofo influente no campo da filosofia da educação, “enquanto o dogmático encara a possibilidade de contato entre sujeito e objeto como auto-evidente, o cético a contesta”. Neste caso, todo conhecimento é condicionado por peculiaridades do sujeito e de seus órgãos de conhecimento, bem como por circunstâncias externas como o meio ambiente e a cultura onde os indivíduos estão inseridos.

Visto desse modo, o conhecimento, na visão cética, ocorre através de questionamentos críticos e uma constante revisão das informações, bem próximas da dúvida constante. Para Hessen (1999), o ceticismo<sup>5</sup> ensina que não existe uma verdade absoluta, já o subjetivismo e o relativismo não vão tão longe. “Para ambos, a verdade certamente existe, mas é limitada em sua validade. Não há verdade alguma universalmente válida. O subjetivismo, como sua denominação já indica, restringe a validade da verdade ao sujeito que conhece e que julga” (Hessen, 1999, p. 36).

Nessa perspectiva, Hessen (1999, p. 37) explica que “toda verdade é relativa, tem validade restrita”. Enquanto que, para o subjetivismo<sup>6</sup> o conhecimento humano depende de fatores que residem no sujeito, para o relativismo o conhecimento humano possui fatores externos.

O pragmatismo, no entanto, “abandona o conceito de verdade como concordância entre pensamento e ser” (Hessen, 1999, p. 39), significando o mesmo que útil, valioso e promotor de alguns aspectos da vida, da existência, que interessam tanto para o momento, quanto para quem sistematiza, organiza e estabelece as prioridades. Para Hessen (1999, p. 40), “O intelecto não foi dado ao homem para investigar e conhecer, mas que possa orientar-se na realidade”. Essa faculdade humana é o ponto de onde o conhecimento humano retira, busca e identifica valores e sentidos. A verdade do conhecimento consiste, portanto, em provar ser útil e benéfico na prática diária. “O erro fundamental do pragmatismo consiste em não enxergar a esfera lógica. Ele desconhece o valor próprio, a autonomia do pensamento humano” (Hessen, 1999, p. 42).

Podemos considerar então, segundo Hessen (1999), que o subjetivismo, o relativismo<sup>7</sup> e o pragmatismo são ceticismos, de algum modo, na dimensão de não

5 Ceticismo: corrente que duvida da possibilidade de se alcançar conhecimento certo e universal. Reivindica o questionamento constante como atitude filosófica.

6 Subjetivismo: entendimento de que a verdade está condicionada ao sujeito que conhece, sendo, portanto, relativa à experiência pessoal.

7 Relativismo: afirma que o conhecimento é relativo a contextos históricos, culturais ou sociais, negando verdades universais.

se submeter a uma verdade mais universal; apenas o dogmatismo que se contrapõe. Talvez, a partir do ponto de vista que vê uma relação entre o dogmatismo e o ceticismo, identificamos o criticismo que, enquanto corrente filosófica de origem do conhecimento, pois, “Está convencido de que o conhecimento é possível e de que a verdade existe” (Hessen, 1999, p. 43). O criticismo não é cético e nem dogmático, “Ele põe à prova toda afirmação da razão humana e nada aceita inconscientemente” (Hessen, 1999, p. 43) ou de modo *a priori*.

Hessen descreve que a pergunta da origem do conhecimento humano pode ter um sentido tanto lógico quanto psicológico. O Autor responde a pergunta refletindo que

[...] quem enxerga no pensamento humano, na razão, o único fundamento do conhecimento, está convencido da independência e especificidade psicológica do processo de pensamento. Por outro lado, quem fundamenta todo conhecimento na experiência negará a independência mesmo sob aspecto psicológico, ao pensamento (Hessen, 1999, p. 48).

Segundo Hessen (1999, p. 48), o ponto de vista epistemológico que enxerga no pensamento - na razão - a principal fonte do conhecimento humano, chama-se racionalismo. “Segundo o racionalismo, um conhecimento só merece realmente esse nome se for necessário e tiver validade universal”. Entre suas compreensões, Hessen (1999, p. 49) reflete acerca da capacidade da mente humana de raciocinar, deduzir e inferir verdades *a priori*, pois “todo conhecimento genuíno depende do pensamento”. É o pensamento, portanto, a verdadeira fonte e fundamento do conhecimento humano” (Hessen, 1999, p. 49).

Visto assim, para o racionalismo<sup>8</sup> a verdadeira fonte do conhecimento é o pensamento, a razão. Já para o empirismo<sup>9</sup>, Hessen (1999) descreve que a única fonte do conhecimento humano é a experiência. “Segundo o empirismo, a razão não possui nenhum patrimônio apriorístico. A consciência cognoscente não retira seus conteúdos da razão, mas exclusivamente da experiência” (Hessen, 1999, p. 54-5). Ela, a razão, parte, para seus movimentos de apreensão, compreensão e elaboração, de fatos concretos. A mente humana é como uma “tábula rasa”, no nascimento, e o conhecimento é adquirido através da percepção sensorial e da experiência.

Percebe-se, desse modo, que o empirismo e o idealismo assumem um distanciamento quanto à origem do conhecimento. Porém, ambos são racionais, não dispensam a razão para estabelecer os entendimentos. Uma tentativa

8 Racionalismo: perspectiva que defende a razão como fonte primária do conhecimento. Enfatiza o uso da lógica e da dedução como instrumentos cognitivos.

9 Empirismo: corrente filosófica segundo a qual o conhecimento é obtido exclusivamente por meio da experiência sensorial. Fundamenta abordagens educativas baseadas na prática e observação.

de mediação entre eles - empirismo e idealismo - segundo Hessen (1999), é encontrada na orientação epistemológica que é chamada de intelectualismo<sup>10</sup>. “Se para o racionalismo [idealista] o pensamento é a fonte do conhecimento, e para o empirismo essa fonte e fundamento é a experiência, o intelectualismo considera que ambos participam na formação do conhecimento” (Hessen, 1999, p. 59). O racionalismo idealista representa uma perspectiva que enfatiza a importância da razão, da busca pela verdade e do criticismo na aquisição e desenvolvimento do pensamento e apropriação de conhecimento.

Uma segunda tentativa de mediação entre o racionalismo idealista e o empirismo, de acordo com Hessen (1999, p. 63), é o apriorismo<sup>11</sup> que considera como fonte de conhecimento a experiência e o pensar. Nessa perspectiva,

O intelectualismo deriva do fator racional do fator empírico. Todos os conceitos provêm, segundo ele, da experiência. O apriorismo recusa terminantemente tal derivação. O fator a priori não provém, segundo ele, da experiência, mas do pensamento, da razão. A razão leva, por assim dizer, as formas a priori até o material da experiência e determina, destarte, os objetos do conhecimento. O pensamento não se comporta receptiva e passivamente em fase da experiência como no intelectualismo, mas espontânea e ativamente.

Essa abordagem filosófica, o idealismo racionalista, sustenta que alguns conhecimentos são inatos ou que já estão presentes antes da experiência, e afirmam que “o material do conhecimento provém da experiência, enquanto a forma provém do pensamento” (Hessen, 1999, p. 63). Tanto o intelectualismo quanto o apriorismo buscam superar a dicotomia entre empirismo e racionalismo idealista. Cada um a seu modo, integrando elementos de ambas as correntes e oferecendo uma visão mais complexa e abrangente sobre a formação do conhecimento. Essas diferentes abordagens são fundamentais para a epistemologia, pois ajudam a explorar questões sobre a origem, natureza, limites e validade do conhecimento.

## **TEORIA: ORIGEM, SIGNIFICADOS E IMPLICAÇÕES FILOSÓFICAS**

Otaviano Pereira, pesquisador brasileiro especializado em teorias do conhecimento e epistemologia, oferece uma análise aprofundada sobre o conceito de “teoria”. Em seu trabalho de 1982, Pereira explora o significado da palavra “teoria”, identificando que o termo é frequentemente associado à contemplação abstrata. No entanto, ele vai além dessa definição inicial, argumentando que a teoria não se limita à abstração pura. Pereira destaca que ela envolve a percepção

10 Intelectualismo: corrente que propõe a conciliação entre razão e experiência como fontes do conhecimento.

11 Apriorismo: propõe que existem estruturas de conhecimento inatas (a priori), que antecedem a experiência, mas que se atualizam com ela.

humana de forma integral, englobando não apenas a razão, mas também as emoções e as ações, refletindo assim uma compreensão mais completa do ser humano em seu meio.

Teorizar, nesse contexto, não é somente elaborar ideias e contemplar abstratamente, mas é também uma atividade antropológica. Para Pereira (1982), a questão central da teoria é a ação do ser humano inserido no mundo e em relação com as pessoas e o mundo que o cerca, com toda complexidade de formas e manifestações de existências (Albarello; Cassol, 2022; Cassol; Moll, 2024). Dessa forma, a teoria abrange a lógica e a metafísica, mas também a experiência e a prática humana sem esquecer da condição ontológica. Trentini (1987, p. 135) descreve que “em situações diárias, o termo teoria é, geralmente, usado para designar uma crença ou uma ideia. Teoria é também um termo popularmente usado para denominar o oposto da prática”.

Para entender o que é teoria, é preciso considerar várias questões interligadas, como experiência, natureza, objeto, visão total da realidade e a presença do ser humano, de sua capacidade racional e interpretativa. Pereira (1982) critica tanto a ciência clássica quanto a moderna por suas abordagens limitadas. A ciência clássica exagerava na abstração e esquecia a síntese que liga pensamento e realidade. A ciência moderna, por outro lado, prende-se demais à experimentação do objeto concreto, fazendo distinções rigorosas entre indução, dedução, análise e síntese. A teoria, conforme descrito por Trentini (1987), é uma abstração sistematizada da realidade com o objetivo de descrever, explicar, prever e controlar fenômenos.

Pereira (1982) descreve que a centralidade da teoria é a ação do ser humano, inserido no mundo e em suas relações. “Ligado à prática, o ato teórico estabelece-se a partir do que o homem [e a mulher] é, concretamente, como um todo, um nó de relações com o mundo. Vale dizer, um encontro de ações, pensamento, desejo, prazer, paixão, sonho” (Pereira, 1982, p. 84-5).

A elaboração da teoria, nessa compreensão de Pereira (1982) não é só uma questão lógica, mas antropológica e ontológica. Para entender o que é teoria é crucial compreender diversas questões, porém nem a ciência clássica ou a moderna são capazes de abordar essas questões em sua totalidade, pois a ciência clássica exagera no aspecto da teoria e da realidade como abstração e a ciência moderna se concentra na experimentação do objeto concreto.

Nesse sentido, Pereira (1982) discorre que na ciência clássica, teorizar é associado à abstração, já na ciência moderna o método compreende quatro etapas: observação, hipótese, experimentação e lei, dimensões que não enfrentaremos neste ensaio, mas inspiram e motivam a continuidade dos estudos no campo da produção e desenvolvimento teórico.

## EDUCAÇÃO: PROCESSOS, PRÁTICAS CULTURAIS E DIMENSÕES SOCIAIS

Para as elaborações deste ensaio, a compreensão de educação se estabelece como um processo complexo e multifacetado que permeia todos os aspectos da vida humana. Segundo Carlos Rodrigues Brandão (1981), importante estudioso da pedagogia crítica desde o campo da antropologia, educação não é apenas um fenômeno singular, mas uma combinação de diferentes processos e práticas que variam entre culturas e sociedades. Brandão (1981) expande essa visão, sugerindo que a educação está intrinsecamente ligada à cultura e à sociedade. Argumenta que a educação não ocorre apenas nas instituições formais, mas em todos os espaços da vida cotidiana, influenciada por diferentes contextos sociais e culturais, estando presente em diversas formas e contextos, seja na família, na comunidade, ou na escola.

Carlos Rodrigues Brandão (1981) reflete que ninguém escapa da educação. Todos e todas se envolvem na vida para aprender e ensinar e para ensinar e aprender. Para saber, fazer, ser e conviver, envolvendo, desse modo, a vida com a educação. “Não há uma forma única nem um único modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela [a educação] acontece e talvez nem seja o melhor. O ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o único praticante” (Brandão, 1981, p. 9). Para Brandão, na obra *O que é educação*, não há uma forma única de educação, mas várias “educações”.

A educação desempenha um papel fundamental na construção e manutenção da sociedade. Não somente transmite conhecimentos técnicos e práticos, mas também inculca valores, crenças e normas sociais. Brandão (1981) argumenta que a educação pode ser uma ferramenta de emancipação, promover igualdade e justiça social, mas também pode ser usada como um instrumento de dominação, dependendo de como é implementada e por quem é controlada. Compreende ainda que “tudo o que é importante para a comunidade, e existe como algum tipo de saber, existe também como algum modo de ensinar” (Brandão, 1981, p. 22).

A socialização é apresentada, nessa mesma compreensão teórica de Brandão, como uma forma de transmitir conhecimentos, habilidades, valores e normas ao longo da vida, moldando os indivíduos de acordo com as necessidades e projetos da sociedade ou lhes fornecendo ferramentas, elementos, mecanismos, bases de compreensão para a construção do conhecimento e seu avanço. Esse processo é fundamental para a existência e reconhecimento dos indivíduos dentro de seu grupo social. “A socialização”, então, é processo que “realiza em sua esfera as necessidades e projetos da sociedade, e realiza, em cada um de

seus membros, grande parte daquilo que eles precisam para serem reconhecidos como ‘seus’ e para existirem dentro dela” (Brandão, 1981, p. 23).

Esse conceito de socialização está relacionado ao surgimento da educação na medida em que a educação formal, como a conhecemos hoje, emerge a partir das formas mais básicas e primordiais de socialização. As práticas educativas começaram nas interações cotidianas dentro das comunidades, nas quais o conhecimento e as habilidades eram transmitidas de uma geração para a outra através de experiências compartilhadas e ensinamentos diretos.

O sentido da educação é a formação humana. Educar, portanto, é apresentar o mundo dos homens [e das mulheres] aos novos que chegam a este mundo, tarefa primordial dos adultos. Assim, a pergunta pelo sentido da educação é pertinente; mais pertinente, ainda, em um contexto de efemeridade de referências. É pela formação que as crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendem a tradição — universo de referências que consideramos legítimas —, abrindo a possibilidade de participarem da vida em comum. Também é por ela que a condição de replicação/continuidade do grupo social se efetiva. Socializar e adaptar são elementos do processo humanizador e, neste sentido, tarefas educativas (Kuhn, 2015, p. 122).

A socialização é, portanto, o ponto de partida para a educação formal. As necessidades de uma sociedade para se perpetuar e desenvolver levaram à institucionalização dessas práticas em formas mais estruturadas e sistemáticas, como escolas e universidades. A evolução da educação formal pode ser vista como uma extensão e formalização dos processos de socialização que aconteciam de maneira mais espontânea e comunitária.

Brandão (1981) diferencia a educação formal e informal, destacando que a educação não se limita às instituições escolares. Explica que a aprendizagem ocorre em diversos espaços e através de várias práticas, muitas vezes fora das salas de aula e sem a intervenção de professores/as. Essa perspectiva amplia a compreensão da educação para incluir todas as formas de aprendizado que acontecem na vida cotidiana.

A escola é uma instituição fundamental na sociedade, responsável não apenas pela transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também pela formação integral dos indivíduos. Para César Nunes (2005), filósofo e educador brasileiro, a responsabilidade social da escola consiste em conservar, legitimar e transmitir o núcleo cultural de uma sociedade. A escola deve ser um espaço onde se transmite não apenas conhecimento acadêmico, mas valores culturais e sociais que sustentam a identidade e a continuidade do grupo social. Sendo assim, uma

[...] intrínseca responsabilidade de um grupo social na direção de lograr conservar, legitimar, transmitir e repassar, através de suas instituições educacionais, seu núcleo cultural original e originante, bem como seus determinantes institucionais de sustentação. O universo institucional, as relações de poder e de organização social, a necessidade de transmissão do conjunto das relações e das formas de produção e de qualificação social, a preparação das funções políticas e ético-morais e, por último, toda sociedade tem que repassar um padrão produtivo, a potencialidade material e econômica necessária para a vida em sociedade, este é o processo causal da identidade cultural e histórica dos grupos humanos (Nunes, 2005, p. 86).

Para expandir essa perspectiva sobre o papel da educação, é importante introduzir outro olhar crítico que reforça a ideia de que a escola não deve apenas reproduzir o que já existe, mas atuar como um agente transformador da sociedade. Enquanto Nunes (2005) enfatiza a responsabilidade social da escola em conservar e transmitir o núcleo cultural de uma sociedade, Paulo Freire (2006, p. 110), educador revolucionário e ícone da pedagogia crítica, avança essa discussão ao propor que a educação deve ir além da simples transmissão cultural, pois afirma que “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”, combinando a ação-reflexão para a transformação da realidade. A educação é, então, para Freire, um processo constante de criação do conhecimento, que possibilita a intervenção e a reinvenção da realidade. Destaca a importância da educação na formação de indivíduos críticos e atuantes, capazes de transformar sua realidade e a sociedade na qual as pessoas vivem.

Boaventura de Sousa Santos (2005) argumenta que a escola deve promover uma educação que reconheça as diferenças e não reproduza desigualdades. Santos (2005) defende um paradigma de conhecimento prudente para uma vida decente, que concilie o avanço científico com a justiça social. A escola deve, assim, ser um espaço onde se valoriza a diversidade e se promove a igualdade. Nesse ponto, assume um compromisso ético com a sociedade, com todos e todas aqueles e aquelas que se apresentam para aprender o conhecimento produzido pela sociedade e, a partir dele, produzir novos horizontes, possibilidades, caminhos, pois,

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2005, p. 53).

Nesse contexto de valorização da diversidade e promoção da igualdade - caminhos de valorização da dignidade humana e compreensão da condição

humana - surge outra contribuição significativa para o debate educacional. Delors *et al.* (1998), ao se proporem a pensar alternativas, saídas, possibilidades para a educação, propõem um modelo de educação baseado em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Este modelo exhibe a importância de uma educação holística e que pode, segundo seus autores, preparar os indivíduos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo através de uma educação integral.

Educação, nessa linha de raciocínio, pode ser compreendida como um processo dinâmico que envolve o compartilhamento de conhecimento, a socialização, o desenvolvimento da consciência crítica, e a valorização da diversidade cultural. Os processos educacionais não se limitam às salas de aula, mas permeiam todos os aspectos da vida humana, influenciando e sendo influenciada pelas estruturas sociais, culturais e políticas. Brandão (1981) descreve que a educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam continuamente, funcionando como uma das muitas invenções culturais que ajudam a perpetuar a vida em sociedade.

## **A HERMENÊUTICA COMO FUNDAMENTO DA COMPREENSÃO E DA INTERPRETAÇÃO**

O paradigma da hermenêutica refere-se a uma abordagem filosófica e metodológica que se concentra na interpretação e compreensão de textos, símbolos e situações. Etimologicamente, hermenêutica<sup>12</sup> deriva do grego “*hermeneuein*”, que significa interpretar ou traduzir. O professor de filosofia José Bolzan (2004) destaca outros sinônimos ligados à significação etimológica de hermenêutica, como, esclarecer, declarar, anunciar e proclamar. Porém, toda esta variedade de significados gira em torno de um sentido fundamental, de “tornar algo compreensível, fazer compreender, levar à compreensão algo por meio de palavras, ou ainda, transportar o sentido conservando o significado de uma expressão vocabular para outra língua” (Bolzan, 2004, p. 20).

Na antiguidade a imagem de Hermes, Deus grego da comunicação, era associada à hermenêutica. Hermes era o mensageiro responsável por interpretar e traduzir as mensagens dos deuses para os humanos. Esta associação simbólica destaca a comunicação, a interpretação e a compreensão como características essenciais da hermenêutica (Bolzan, 2004).

O filósofo Urbano Zilles (2005) explica que, inicialmente, a palavra hermenêutica foi empregada na área da religião como forma de compreender

---

12 Hermenêutica: Campo filosófico dedicado à arte e à teoria da interpretação, originalmente aplicado aos textos sagrados e posteriormente ampliado para incluir textos, ações, símbolos e a realidade social, sempre considerando os contextos históricos e culturais do intérprete.

ou interpretar a Sagrada Escritura. A partir do século XIX, filósofos como Friedrich Schleiermacher (1768-1834), Wilhelm Dilthey (1833-1911) e Martin Heidegger (1889-1976) introduzem a hermenêutica na filosofia. Na atualidade, o alemão Hans-Georg Gadamer (1900-2002) e o francês Paul Ricoeur (1913-2005) destacam-se como referências nesta abordagem.

Para Zilles (2005, p. 106), a hermenêutica hoje vai muito além da interpretação teológica e de questões amplas da compreensão e interpretação, trata-se “do problema fundamental de ordem filosófica a respeito da compreensão em sua essência e em suas estruturas, em suas condições e em seus limites”.

O objeto próprio da hermenêutica não é o mundo objetivo das coisas, mas sua compreensão como é representada em textos, imagens e construções. Fazem parte, ainda, da hermenêutica filosófica o próprio ato de compreender e as pressuposições interiores do sentido que se articula em textos e outras expressões. Por isso o mundo só se torna acessível como compreensão de sentido (Zilles, 2005, p. 106)

Portanto, a hermenêutica não se concentra apenas na realidade objetiva das coisas, mas na compreensão e interpretação dessas realidades conforme são representadas em textos, imagens e outras formas de expressão. É a mensagem, a apreensão dos sentidos que estão presentes nos textos, nas imagens, nas realidades e não são, obviamente, compreendidos. Além disso, a hermenêutica filosófica também considera o próprio ato de compreensão. Isso significa que, os processos cognitivos, as experiências, as crenças, os valores e as concepções humanas desempenham um papel fundamental na interpretação dos sentidos.

Zilles (2005, p. 107) destaca que “a hermenêutica filosófica tenta compreender o estranho, a partir de seus pressupostos e de suas razões, visando o estranho em sua totalidade”. Neste sentido, compreende-se que, na hermenêutica filosófica, a compreensão do estranho não é uma atividade neutra ou objetiva, mas é influenciada pela perspectiva, crenças e valores do intérprete, buscando uma compreensão mais ampla e inclusiva do estranho.

Segundo Zilles (2005) a palavra hermenêutica, como conhecemos hoje, é referida ao título de uma obra de J. C. Dannhauer (1654). Porém, foi a partir dos estudos de Schleiermacher que o termo foi adotado para fins puramente filosóficos. Zilles (2005, p. 107) destaca que Schleiermacher empregou o termo para elaborar uma doutrina universal da compreensão.

Para Schleiermacher a hermenêutica é a “arte de compreender”, ou mais exatamente, uma arte que, como tal, não visa ao saber teórico, mas o uso prático, ou seja, à técnica da boa interpretação de um texto falado ou escrito. Quer compreender cada pensamento a partir de um “contexto vital”, do qual provém.

Depois de Schleiermacher, a concepção de hermenêutica foi retomada pelo filósofo Wilhelm Dilthey, que levantou o problema da consciência histórica. Zilles (2005) aponta que Dilthey concentrou seus estudos sobre as diferenças entre ciências do espírito e ciências da natureza, destacando a afirmação do filósofo de que “A natureza, nós a explicamos, mas a vida da alma, nós a compreendemos” (Zilles, 2005, p. 107-8). Para Dilthey “as objetivações da vida são a meta das ciências do espírito. Trata-se, pois, de compreendê-las. Na vivência se abre a unidade da vida pela qual se há de compreender cada uma das manifestações vitais. Logo, a compreensão se funda na vivência” (Zilles, 2005, p. 108).

Ao ampliar seus estudos, Dilthey enfatiza que o texto deve ser interpretado a partir da própria realidade histórica e do seu contexto. Ao interpretar um texto do passado, o intérprete deve considerar o contexto histórico em que o texto foi produzido. Porém, é inevitável, compreender o texto desconsiderando o próprio contexto do intérprete. Esclarece, neste contexto, a problemática da compreensão histórica, explicando que o ser humano só compreende a si mesmo historicamente, pois é essencialmente um ser histórico (Zilles, 2005).

Enquanto Dilthey preocupou-se em diferenciar as ciências do espírito e as ciências da natureza, Martin Heidegger propôs uma abordagem interpretativa centrada na compreensão do ser. Zilles (2005, p. 109) explica que Heidegger “desloca a hermenêutica da preocupação epistemológica para uma esfera ontológica. Não se investiga o modo do conhecimento, mas o modo de ser do homem, que só existe pela compreensão”. Em “Ser e Tempo” (1927), Heidegger enfatiza a importância da compreensão prévia e do contexto na interpretação da experiência humana, considerando que a conduta humana é formada por uma familiaridade e um conhecimento de si no mundo. Portanto, a interpretação de um texto, por exemplo, é precedida pela compreensão prévia da vida e do mundo (Zilles, 2005).

Bolzan (2004, p. 21) afirma que

Essas estruturas da compreensão heideggeriana são denominadas existenciais, ou seja, estruturas do poder ser, ou categorias pelas quais o homem se constitui e, portanto, pode ser compreendido. O acesso ao humano articula-se através dos existenciais, como código fundamental, pelos quais é permitido compreender e explicitar as possibilidades humanas.

Heidegger formulou o conceito de “círculo hermenêutico”, indicando que a compreensão de um texto ou fenômeno ocorre de forma circular, sendo que sempre compreendemos a parte dentro do todo e o todo a partir da parte. Logo, a compreensão do ser se dá através de um contexto de pré-compreensão (Zilles, 2005). Influenciado por Heidegger, Hans-Georg Gadamer (1900-2002), em sua obra *Verdade e método*, reelabora a concepção de hermenêutica. Segundo a professora e filósofa Nadja Hermann (2002, p. 41-2)

A originalidade de sua concepção exposta em *Verdade e método* refere-se às condições de possibilidade sob as quais se realiza a compreensão. Trata-se de um esforço para demonstrar que o conhecimento não é fruto da pura subjetividade transcendental, mas se dá na historicidade e na linguagem.

Para Gadamer a compreensão do mundo é necessariamente histórica, ou seja, o contexto histórico permeia todas as interpretações. Nesse sentido, Zilles (2005) complementa que o conhecimento sobre determinado objeto só existe porque existe um sujeito que quer conhecê-lo. Esse sujeito, enquanto sujeito histórico, “sempre olha um objeto de sua perspectiva historicamente condicionada. Seu lugar nunca é neutro e independente” (Zilles, 2004, p. 112).

A consciência da historicidade, segundo Gadamer, é revelada através da linguagem. Sendo assim, a compreensão só é possível através da linguagem. Bolzan (2004, p. 21) destaca que “a experiência da linguagem, que é comunicação, oportuniza o encontro dialógico com o ser, consigo mesmo e com o outro”. Bolzan (2004) explica que, para Gadamer, a linguagem é o fundamento da racionalidade, possibilitando ao ser humano pensar o todo. É o meio essencial no qual todo conhecimento se estabelece e se sustenta. A compreensão dos objetos ocorre através do sentido e do significado, tornando possível a aquisição do saber por meio da linguagem.

Além dos campos teológico e filosófico, a hermenêutica também é aplicada em disciplinas como direito, história, filologia e literatura. Conforme Bolzan (2004, p. 21),

Cada uma destas áreas de conhecimento, a seu modo, oportunizam uma abordagem particular ao problema central da interpretação, seja analisando a representação de pontos de vista, seja esclarecendo aspectos diferentes, seja especialmente na questão da interpretação de textos. Enfim, a hermenêutica, enquanto modelo alternativo de racionalidade, permite um olhar crítico revitalizador sobre o paradigma científico. Com isso, abre a possibilidade de uma interpretação que não considera a individualidade objetivamente isolada, mas oportuniza a valorização do caráter histórico-cultural que, de modo inconsciente, carregamos às costas.

Em nossa compreensão, a hermenêutica oferece uma perspectiva enriquecedora e crítica, destacando a importância da interpretação, da diversidade de pontos de vista e do contexto histórico-cultural na construção do conhecimento. Essa abordagem promove uma visão mais ampla e reflexiva do mundo, valorizando a riqueza e a complexidade das experiências humanas.

## **HERMENÊUTICA E EDUCAÇÃO: A INTERPRETAÇÃO E A COMPREENSÃO NA FORMAÇÃO HUMANA**

A partir do entendimento de que a hermenêutica está ligada fundamentalmente à interpretação e à compreensão da realidade, que envolve o contexto histórico e o uso da linguagem e, desse lugar nos permite o desenvolvimento de sentidos, passamos a apresentar relações entre a hermenêutica e o campo educacional.

Para Hermann (2002, p. 83),

A possibilidade compreensiva da hermenêutica permite que a educação torne esclarecida para si mesma suas próprias bases de justificação, por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no saber pedagógico. Assim, a educação pode interpretar seu próprio modo de ser, em suas múltiplas diferenças.

Compreende-se assim que, quando aplicada à educação, a hermenêutica oferece possibilidades para entender e justificar suas próprias bases e princípios. Nesse contexto, a educação pode se tornar mais consciente e esclarecida sobre suas funções e objetivos ao se envolver em debates sobre as diferentes racionalidades presentes no conhecimento pedagógico. Isso implica examinar criticamente não apenas o conteúdo ou métodos de ensino, mas também os princípios subjacentes que fundamentam a prática educacional.

A pesquisadora Karina Vieira (2019, p. 19) aponta que

A hermenêutica é um método que procura interpretar e compreender os fatos e as manifestações da vida cotidiana educacional em que vários fatores estão presentes, como: ações, motivações, sentimentos, desejos individuais, relacionamentos significativos, valores, objetivos, perguntas, instruções, instituições, entre outros. Esses fatores estão inseridos no processo de comunicação que é executado por meio da linguagem, da auto-compreensão, da compreensão estrangeira e da compreensão do significado, do entendimento da tradição, da autoimagem da profissão do educador e da singularidade do indivíduo.

Portanto, podemos afirmar que a hermenêutica na educação se concentra na interpretação e compreensão dos processos educacionais, reconhecendo a complexidade das experiências humanas envolvidas na aprendizagem. Abre possibilidade do diálogo e instaura, pela pluralidade de métodos, de compreensões e alternativas, a solidariedade tanto enquanto compromisso com as diferenças e diversidades, quanto de interpretações e sentidos (Cassol, 2020; Cassol, 2023).

Vieira (2019), nessa chave de compreensão, considera que o método hermenêutico amplia a visão sobre o fenômeno educacional e estabelece uma compreensão sobre o sentido da educação. A autora destaca que “são pontos

importantes desse método a compreensão da individualidade dos envolvidos na educação, do significado das realidades educacionais, da responsabilidade da educação e das normas e valores e da reflexão sobre teorias e práticas” (Vieira, 2019, p. 20).

De acordo com Vieira (2019), em interpretação que tece a partir de Danner (2006), a compreensão da realidade educacional envolve vários aspectos. Um dos quais diz respeito à compreensão das crianças e adolescentes, enfatizando que os/as educadores/as devem buscar entender profundamente as crianças e adolescentes, observar suas ações, linguagens, valores e motivações. Isso envolve um contato direto e empático entre educadores/as e as juventudes, valoriza suas perspectivas e experiências individuais. Além disso, reconhece que as crianças precisam aprender não apenas conteúdos curriculares, mas também compreender o próprio processo de entendimento. São movimentos que começam com as primeiras impressões sensoriais e estruturas de aprendizado.

Nessa mesma linha de pensamento, Vieira (2019, p. 22) baseada em Danner (2006) afirma que a “relação educativa considera três níveis de compreensão: o da criança, como experimentadora; o do educador, como atuante e elementar e; o contexto humano da relação educativa, considerados a partir de uma hermenêutica”. Considera ainda que, para compreender a realidade educacional institucionalizada, é necessário interpretar as ideias educacionais, os objetivos, as normas, o histórico de desenvolvimento e os projetos pessoais. O contexto não educacional também precisa ser considerado, pois a educação hermenêutica reconhece que as instituições educacionais são influenciadas por fatores não educacionais, como políticas culturais, sociais e econômicas, que precisam ser consideradas para interpretar a realidade educacional de forma mais satisfatória.

Desse modo, “teoria e prática educacional estão em um relacionamento circular, porque a prática envolve uma pré-concepção (teórica) e porque a teoria pressupõe uma realidade educacional, logo, a teoria ilumina e guia a prática, e praticar a teoria dá sentido” (Vieira, 2019, p. 22). Além disso, a compreensão da realidade educacional requer uma atitude de desejo de compreender, com abertura para a alteridade.

Ao considerar todos esses aspectos, Vieira (2019, p. 23) enfatiza que

o método da hermenêutica é importante para compreender além da dimensão escolar e considerar as dimensões educacionais e as suas conexões, ou seja, considerar que, sem educação, formação humana, aprendizagem, ensino e socialização, pouco se compreende sobre o ser humano.

Portanto, a hermenêutica oferece uma abordagem reflexiva e interpretativa que vai além da simples descrição dos fenômenos educacionais; busca compreender seu significado e sua relevância na formação humana. “A

hermenêutica auxilia o sujeito na transformação da sua realidade a partir da interpretação e compreensão da sua atual situação, ou seja, significa compreender para mudar. Logo, esse método leva a considerar a diversidade da educação como plural” (Vieira, 2019, p. 24).

Em relação ao processo educativo, Bolzan (2004, p. 11) contribui destacando as ideias de Gadamer que, ao criticar o método lógico-analítico, amplia a visão acerca da educação:

Partindo da radical finitude humana, portanto da historicidade, a percepção hermenêutica de Gadamer aponta para o leque de horizontes, ou panos-de-fundo, que se fundem como possibilidade de conexão no universo educacional. A rejeição da ideia da ‘tábula rasa’ rearticula o papel da tradição e dos “prejuízos” como condição de compreensão do processo educativo.

Bolzan (2004) ressalta a teoria hermenêutica de Gadamer, de que a compreensão só é possível através da linguagem. Logo, a aprendizagem só é possível através do diálogo. Portanto, “a educação, na realidade, somente se torna fecunda no diálogo interativo que favoreça a troca recíproca de experiências” (Bolzan, 2004, p. 11). A educação, nessa perspectiva, não se limita à transmissão de conhecimentos, mas envolve uma constante busca por expressar e reelaborar nosso saber a partir das experiências e interações pessoais.

A hermenêutica nos permite, portanto, perceber que a racionalidade não existe em sua forma pura, ela sempre vem permeada de um conteúdo de experiência, como forma de aprendizado da radical finitude humana. A racionalidade se constitui a partir da palavra, do falar, escrever, enfim, na possibilidade de dialogar. Através da palavra ocorre a transmissão da cultura e torna-se possível a educação pela inserção do homem no mundo humano que é o mundo da linguagem, da comunicação. Nisso está o sentido do ato de educar, termo tão controverso na atualidade (Bolzan, 2004, p. 12).

O paradigma hermenêutico na educação, nessa perspectiva, oferece uma visão mais ampla e crítica do processo educativo: enfatiza a importância do contexto histórico e cultural, da reflexão crítica e da busca por alternativas aos modelos educacionais convencionais. Essa abordagem busca promover uma educação que reconheça e valorize a complexidade da experiência humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscamos ensaiar algumas concepções sobre conhecimento, teoria, educação e relacionar com hermenêutica. Apresentamos a hermenêutica como uma abordagem que se caracteriza pela interpretação e compreensão do conhecimento e da realidade e, também, enquanto método, e, por isso, pode contribuir com o campo educacional. A hermenêutica oferece uma perspectiva crítica e reflexiva, permite e possibilita que educadores/as e estudantes compreendam e atribuam significados aos conteúdos curriculares e às experiências educacionais e cotidianas. Este ensaio ressalta a importância de considerar as múltiplas possibilidades de interpretação e os contextos sócio-históricos e culturais que permeiam o processo educativo e as vivências e experiências humanas.

Além disso, a investigação destaca como a hermenêutica pode ser aplicada de forma prática nas salas de aula, podendo viabilizar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo com vistas à formação integral dos indivíduos e a motivações para o desenvolvimento de estudantes pesquisadores/as. Através da análise interpretativa, professores/as podem facilitar discussões que encorajam os/as alunos/as a questionar, refletir e conectar o conhecimento intelectual, científico, acadêmico com suas próprias vivências e perspectivas, portanto, ao humanismo necessário e primordial na atualidade dos tempos que compartilhamos, de efemérides, *fake news*, apressamentos conclusivos e prescrições fundamentalistas e dogmáticas. A hermenêutica não apenas enriquece o aprendizado, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas.

Ao promover uma educação que reconhece a historicidade, a linguagem, o diálogo e a diversidade de sentidos, a hermenêutica também atua como uma resposta crítica a tendências reducionistas no campo educacional. Em tempos de discursos autoritários, desinformação e tecnicismo pedagógico, o paradigma hermenêutico reafirma a importância da escuta, da alteridade e da pluralidade como fundamentos para uma formação ética, reflexiva e humanizadora.

Ao promover uma compreensão mais profunda e contextualizada do conhecimento, a hermenêutica enriquece o processo de aprendizagem e, igualmente contribui para a formação integral dos indivíduos. Esperamos que esta pesquisa possa suscitar debates, diálogos e inspirar educadores/as e estudantes a incorporar práticas hermenêuticas em suas metodologias como fomento uma educação mais crítica, reflexiva e humanista, de preocupação integral.

**REFERÊNCIAS**

ALBARELLO, Edivanda Gambim; CASSOL, Claudionei Vicente. As compreensões de juventude e de conhecimento científico expressas na proposta da BNCCEM, encaminham protagonismo? **Cadernos Cajuína**, v. 7, n. 3, p. e227316, 2022. DOI: <https://doi.org/10.52641/cadcajv7i3.36>.

BESNIER, Jean-Michel. **As teorias do conhecimento**. Lisboa, Portugal: Biblioteca básica de ciência e cultura. Instituto Piaget, 1996.

BOLZAN, José. Aproximações sobre Hermenêutica e Educação. **Aprender - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação**, Vitória da Conquista, v. II, n. 3, p. 19-32, 2004. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3068>. Acesso em: 4 maio 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. Brasiliense: 1981.

CASSOL, Claudionei Vicente; MOLL, Jaqueline. Educação e projeto de sociedade: disputas em torno do Ensino Médio no atual contexto brasileiro. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–19, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16876. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16876>. Acesso em: 9 set. 2024.

CASSOL, Claudionei Vicente. Ambivalência, solidariedade e educação: entre o indivíduo e o social. **Rev. Bras. Educ.**, v. 25, p. e250001, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250001>.

CASSOL, Claudionei Vicente. Ambivalência, Educação e Solidariedade em diálogo: caminhos de formação para a pluralidade. **Revista Teias**, v.23, n. 68, p. 307-319, Rio de jan./mar 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.60595>.

DELORS, Jacques; AL-MUFTI, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; PADRÓN QUERO, Marisela; SINGH, Marie-Angélique Savané Karn; STAVENHAGEN, Rodolfo; SUHR, Myong Won; NANZHAO, Zhou. **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. [S.l.]: Sabotagem, 2006.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HESSEN, Joannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KUHN, Martin. Educação, tradição e novidade. **Plures Humanidades**, v. 16, n. 1, p. 121-136, 2015. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/151>. Acesso em: 12 jul. 2024.

NUNES, César. Economia, educação e sociedade: matrizes políticas e estigmas culturais da administração escolar no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 36–53, 2005.

PEREIRA, Otaviano. O que é teoria. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre a ciências. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TRENTINI, M. Relação entre teoria, pesquisa e prática. **Rev. Esc. Enf. USP**, São Paulo, v. 2, n.2, p. 135-143, ago. 1987.

VIEIRA, Karina. A. L. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional. **Educação Em Foco**, v. 22, n. 37, p. 8–26, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734/2132>. Acesso em: 4 maio 2024.

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento e teoria da ciência**. São Paulo: Paulus, 2005.

# CONCEPÇÕES ESTRUTURALISTA E PÓS-ESTRUTURALISTA E RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO

*Marciane Manica dos Santos Massalai<sup>1</sup>*

*Rodrigo Moraes de Gusmão<sup>2</sup>*

---

## INTRODUÇÃO

A pesquisa que compõe o presente capítulo, de caráter bibliográfico inclui metodologia sistemática e envolve busca, seleção e análise crítica da literatura acerca dos paradigmas educacionais e das compreensões teóricas estruturalista e pós-estruturalista e suas relações com o campo da educação. Dessa forma, identificamos e visualizamos o estado atual do tema que propomos para investigação. Sabemos que ao considerar os aspectos relevantes da história e da cultura, das teorias e, especificamente da educação, o entendimento de construção do conhecimento e do saber se faz numa concepção de cronologia e renovação cultural. Desta forma, faz-se necessário refletir as crenças e valores considerados relevantes no processo histórico. Especialmente, como objetivo desse ensaio, desde a compreensão de que os paradigmas educacionais abordam de forma dinâmica e flexível, as mais variadas formas de ensino e buscam promover uma educação mais personalizada, levando em consideração as necessidades apresentadas por todos os sujeitos que acessam a escola em qualquer época de suas vidas e em quaisquer das modalidades e etapas do sistema sócio-educacional brasileiro.

Perpassando as vertentes históricas ligadas às teorias do conhecimento, faz saber que ao/à educador/a é importante fazer distinção entre paradigmas, para que seja possível perceber as alternâncias no pensamento educacional, nas bases teórico-paradigmáticas, ao longo da evolução, do crescimento e construção do conhecimento, da ciência, e, da mesma forma, perceber quais ideias, noções,

---

1 Mestranda em Educação pelo PPGEDU/URI - Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen - RS. Licenciada em Pedagogia e em Química. Professora da Rede Estadual do RS. E-mail: marcianemassalai@hotmail.com.

2 Mestrando em Educação pelo PPGEDU/URI - Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen - RS. Graduado em Medicina. E-mail: rodrigogusmaomestrado@gmail.com.

compreensões, são relevantes e quais são desconsideradas, em que época o são e porquê. Desta forma, uma análise da vida escolar ao nosso redor, sob o ponto de vista das orientações que determinam a prática educativa nos remete a identificarmos tendências e paradigmas, consciente ou inconscientemente determinantes, na linguagem, nas ações, nas compreensões, sentidos e modos com os quais as pessoas conduzem suas existências e experiências, com clareza das incorporações, observações ou críticas e atitudes para contribuir com o crescimento da ciência.

Nesta perspectiva, diferencia-se o universal do particular e se refletem posições consideradas erradas e certas. Logo, este movimento requer que o ser que está em processo de aprendizado seja inserido na ordem da humanidade, para tanto, a educação perpassa os muros familiares, conduz o sujeito envolvido a seguir ordens estabelecidas pela sociedade e faz com que tais regras sejam constituídas na sua formação.

## **REVISÃO DA LITERATURA**

Revisitando os marcos históricos, é notório que as vertentes greco-romana e judaico-cristã injetaram nesta concepção de educação, de sociedade, de cultura e pensamento ocidentais, os princípios inatos da fé, fazendo referência ao cristianismo adotado na época como fonte de verdades. Podemos afirmar estas duas tradições: a grega e a judaica, que por sua vez influenciaram as ideias de contemplação, onde o contexto metafísico delineava as ideias aristocráticas de Sócrates e Platão e de Aristóteles. A filosofia da educação ilumina questões que se tornam obscurecidas pela dificuldade de superar contradições reinantes no campo educativo e demais dimensões e compreensões, quando os velhos fundamentos metafísicos perdem seu vigor explicativo para justificar a formação de identidades pessoais e culturais de grupos ou de sujeitos.

A nova ideia de pensamento e educação, na cultura contemporânea, busca integrar abordagens mais inclusivas e personalizadas, levando em consideração as diferenças individuais dos/as alunos/as e a promoção de uma educação mais humanista e centrada no desenvolvimento integral. Isso envolve repensar a avaliação, os métodos de ensino e a relação entre escola e sociedade, também, nas novas concepções que se distanciam das metafísicas platônicas e aristotélicas, agostinianas e tomistas, é possível considerar o uso de tecnologias de diversas ordens, inclusive as digitais, como ferramentas facilitadoras do processo educativo, mais especificamente, no ensino escolar, pois parecem proporcionar novas formas de acesso ao conhecimento e estímulo à inovação pedagógica.

A literatura acerca dos paradigmas educacionais mostra-se muito rica e diversificada. Segundo Paulo Freire (2005) um dos mais influentes educadores

do século XX, a importância de superar o paradigma tradicional de educação, no qual o conhecimento é depositado passivamente nos/as alunos/as, abre o horizonte em favor de um modelo mais libertador e participativo no qual “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Essa compreensão demonstra a importância da evolução pedagógica no processo educativo e a ruptura com o paradigma tradicional, que por sua vez, enfatizava a transmissão de conhecimentos. Em seu lugar, postula a possibilidade de uma educação emancipatória.

Nesse pressuposto, a corrente humanista de educação destaca a importância da desconstrução de discursos dominantes e da valorização da diversidade de apelos, visando dar ênfase na promoção do/a aluno/a e na valorização da pluralidade cultural. Conforme Morin (2004), no século XXI, a educação, muito além de transmitir informações tem como desafio formar cidadãos e cidadãs que saibam transformar a informação em conhecimento, que saibam usar tais conhecimentos em benefício próprio e de sua comunidade, não na tônica da exclusão, da dominação, mas da solidariedade, do diálogo, da dignidade humana e da justiça social. Nesse sentido, enfatizamos que a educação é acontecimento social, pois, ali estão refletidas todas as formas de educação formal e informal e as diversas compreensões teóricas, epistemológicas e científicas.

As abordagens apresentam perspectivas distintas sobre o papel da educação na sociedade e consideram as contribuições para o desenvolvimento de práticas educacionais mais crítico-reflexivas. Nesta perspectiva o estruturalismo, originado principalmente no trabalho de Ferdinand de Saussure, propôs uma abordagem que enfatizava a estrutura subjacente das coisas, argumentando que os significados e sentidos eram estabelecidos por meio de relações dentro de um sistema. Essa abordagem se traduziu em uma ênfase na busca por padrões recorrentes e estruturas subjacentes nas análises históricas, muitas vezes, em detrimento das narrativas individuais e das experiências pessoais.

Por outro lado, o pós-estruturalismo contestou as noções de estrutura fixa e centralidade dos significados e sentidos ao destacar a instabilidade e a multiplicidade de interpretações. Tais compreensões influenciaram a história ao enfatizar a importância da linguagem, do poder e das múltiplas vozes na construção do conhecimento histórico. Essas correntes teóricas levaram historiadores/as a repensar suas abordagens metodológicas e a considerar questões de representação, poder e subjetividade nas pesquisas históricas e educacionais, inclusive, no âmbito específico do ensino. Nesse sentido, a abordagem estruturalista, mais rigorosa, definida, hermética, revela momentos de aproximações, absorções e mesmo rupturas. Neste contexto convive com

diferentes maneiras de conceituar os termos, compreender e construir os sentidos. Esse movimento desencadeia um corpo teórico, autônomo e paralelo ao estruturalismo, denominado neo-estruturalismo ou pós-estruturalismo.

A reconstrução das questões teóricas e históricas estruturalista e pós-estruturalista, que nos permitem contemplar a amplitude do tema, exigiu que dividíssemos o texto para torná-lo mais didático. A primeira parte procura analisar elementos centrais do programa estruturalista, além da incorporação do estruturalismo conduzida por Althusser. A segunda, expõe os enfoques acerca do pós-estruturalismo a partir do trabalho de Foucault.

## **REFLEXÕES ACERCA DAS COMPREENSÕES E SENTIDOS DE ESTRUTURALISMO**

A dissolução da noção de história, no qual destacou que em 1916 com a publicação do Curso de Linguística Moderna, que inicialmente subentende-se como frustrada, mas em seguida desdobrou-se em outras disciplinas como: Antropologia, semiótica e psicanálise que foram as ciências centrais da abordagem estrutural de Saussure.

Das abordagens e contribuições de Saussure, a que mais afetou foi a oposição entre sincronia e diacronia, visto que estas categorias relacionam-se à outra dicotomia estabelecida pelo linguista. Destaca-se também que para compreender a língua seria necessário situá-la em um sistema e observá-lo de acordo com sua evolução.

O momento coincide com a crescente histórica dos políticos intelectuais, no qual havia um olhar cético sobre as lições sobre as lições e o sentido da história. Strauss representou como nenhum outro o papel crítico da noção de história, e em sua obra *História Dialética* sistematizou notadamente o que até então vinha sendo tratado com menor veemência. Para ele, a preferência pela diacronia, em detrimento da sincronia, ocorre, em função de uma estrutura em uma perspectiva especial, pois desloca suas preocupações contemporâneas com a finalidade de entender questões do estruturalismo.

Althusser foi quem promoveu a aproximação entre o estruturalismo e o marxismo, pois a renovação iniciada por ele indicava inflexíveis procedimentos científicos a fim de inibir coações ideológicas provenientes de uma práxis equivocada que seria o Stalinismo. O saber marxista estruturalista sofre uma série de movimentações, pois desvincula evidências empíricas, visto que não há mais uma temporalidade unitária, mas sim temporalidades múltiplas.

## A VISÃO EMERGENTE DO PÓS-ESTRUTURALISMO

Ao contrário do estruturalismo, o termo “pós-estruturalismo” é menos debatido e mais avançado. Uma hipótese que vem sendo desenvolvida aponta a questão da história como uma das possibilidades de se marcar diferenças conceituais. Alguns resultados já foram calculados neste sentido. Por exemplo, o prefixo “pós” não é usado com a expressão “pós-estruturalista” apenas para identificar uma etapa seguinte ao estruturalismo por ordem cronológica (Resende, 2010).

Parece que o post se refere mais a uma tendência que ainda incorpora variáveis e ferramentas da análise estrutural do que a um movimento reativo ou de renovação paradigmática. De fato, para Barros (2006) quando se fala em pós-estruturalismo, as pessoas geralmente pensam em Michel Foucault e Jacques Derrida, bem como em um suposto segundo de Roland Barthes, entre outros pensadores menos conhecidos. Tanto Derrida quanto Foucault historicizaram seus objetos de pesquisa de forma semelhante, mas de forma diferente.

Por outro lado, é importante ter em mente que, embora pós-estruturalismo reintroduza a história no estruturalismo (ou, mais precisamente, demonstra que os efeitos da história foram diminuídos), também levanta questões sobre a noção de história como um todo. Ao evitar eliminar a dimensão histórica e a transição da geração braudeliana para uma outra geração mais receptiva às novas tendências, como as de Foucault e Derrida, a década de setenta viu um retorno à história e uma recuperação significativa do prestígio da disciplina.

Ao contrário do estruturalismo, o termo pós-estruturalismo é menos debatido e mais avançado. De fato, quando se fala em pós-estruturalismo, as pessoas geralmente pensam em Michel Foucault e Jacques Derrida, bem como em um suposto segundo de Roland Barthes, entre outros pensadores menos conhecidos.

Os historiadores devem responder aos argumentos estruturalistas e pós-estruturalistas, de acordo com a introdução do artigo. Para Stein (1981), no entanto, é preciso admitir que os historiadores têm uma tendência peculiar: Estão acostumados a ser atacados, mas também podem ignorá-los; uma postura hermética que pode ser vista como virtude sábia em momentos, mas, pode ser vista como ortodoxia ou falta de reflexão teórica. Atualmente, as duas últimas características parecem definir as relações entre estruturalismo, pós-estruturalismo e história. De fato, a natureza única desse relacionamento não foi examinada de forma adequada proposta devido às suas variações temáticas e às consequências para a produção de conhecimento histórico.

Neste sentido, muitos historiadores, geralmente inspirados pelo marxismo, atribuem o pós-estruturalismo a características do irracionalismo, uma condição

pós-moderna ou apenas um epifenômeno dos modos intelectuais com os quais os franceses nos brindaram de vez em quando. Em primeiro lugar, embora mereça algumas observações, a crítica de Perry Anderson ao estruturalismo e ao pós-estruturalismo continua sendo uma referência essencial e apropriada para os historiadores marxistas assumidamente. Em segundo lugar, é necessário verificar se a inserção do pós-estruturalismo ou de Foucault como representante da sociedade pós-moderna, que é contra a razão. O objetivo de apresentar ambos os problemas é contratá-los com as duas partes mencionadas anteriormente.

Dentro desses paradigmas, acredita-se que o conhecimento não é algo estático ou absoluto, mas sim construído ativamente pelos sujeitos em interação com o mundo ao seu redor. Para Resende (2010) a realidade é notada como dinâmica e em constante transformação, influenciando diretamente a forma como interpretamos, vivenciamos e adquirimos conhecimento. Este paradigma nos convida a refletir não apenas sobre o que sabemos, mas também sobre quem somos em relação ao conhecimento e como nossa compreensão da realidade molda nossa visão de mundo, onde esta abordagem profunda, nos leva a questionar as bases do conhecimento humano e a forma como interagimos com o universo.

Portanto, ressalta-se a predominância característica da forma grega de pensar, destacando a concepção de conhecer como inserção daquele que aprende na ordem do mundo. Desses estudos ou conhecimentos dos seres, dos entes ou das coisas, tais como são em si mesmas, real e verdadeiramente, nota-se muitas maneiras de se dividir a realidade em partes menores com o objetivo de entendê-la e processá-la. Masaro (2018) traz que os paradigmas implicam em um enfoque objetivo, pois visa à descoberta das essências. O conhecimento precisa ser tornado consciente, o aprendiz precisa descobrir que sabe, apreender o objeto, pois é o objeto que determina o sujeito. Para tanto, a educação desencadeia o papel central para o acesso à verdade estabelecida, de uma forma simplificada, pois remonta a visão educacional como algo para além das fronteiras da vida.

O estruturalismo só consegue pensar a modificação temporal da estrutura de modo estático, por meio de cortes sincrônicos. Em seguida, veremos o que torna possível a promoção do estruturalismo linguístico a método epistemológico por Lévi-Strauss, e em que medida e de que modo ele se vê confrontado com a questão da diacronia.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao analisar o estudo sobre os paradigmas educacionais na visão das diversas fontes teóricas, observamos que a diversidade de abordagens e teorias reflete a complexidade e a riqueza deste campo. Os dados revelam coexistência de múltiplas visões sobre os processos de ensino- aprendizagem ressaltando a importância de considerar as múltiplas e eficazes concepções educativas. Além disso, as análises evidenciam a necessidade de um diálogo contínuo entre os paradigmas, visando a integração e o desenvolvimento de abordagens que atendam às demandas contemporâneas da educação.

Portanto, esta reflexão reforça a relevância de uma abordagem holística contextualizada para compreender, analisar e contextualizar os paradigmas educacionais no contexto contemporâneo. Aristóteles defendia que o currículo educacional deve refletir o modelo de Estado desejado, como visto nas diferenças entre as abordagens educacionais de Esparta e Atenas. Enquanto Esparta buscava formar cidadãos guerreiros e disciplinados, Atenas priorizava a ética, estética e ciência. Boto (2004). Atualmente, o desafio é definir que tipo de sociedade queremos construir e como o currículo educacional pode nos ajudar a alcançar esse objetivo. A utopia de uma sociedade pacífica, colaborativa, justa e democrática pode guiar o desenvolvimento de um currículo competente que promova a formação de indivíduos caracterizados por princípios sólidos. A busca pelo aperfeiçoamento mental e intelectual é uma força transformadora que influencia positivamente o desenvolvimento dos jovens em cada geração.

Para Becker (2001), Sócrates enfatizava a importância do autoconhecimento, como evidenciado pela inscrição no Templo de Apolo em Delfos. Ele buscava ensinar aos jovens a explorar sua própria essência através da intuição e do contato com o Eu profundo ou Espírito. A falta de autoconhecimento na sociedade moderna gera um vazio existencial, levando à frustração e à ansiedade. O ego humano é orientado para o mundo exterior, enquanto o Eu profundo é centrado no interior, buscando a unidade e integridade. Segundo especialistas, muitas pessoas sofrem de problemas psicológicos devido à falta de consciência dessa unidade interior, resultando em infelicidade e fragmentação. A felicidade, por sua vez, está ligada à sensação de coesão e integridade. O homem infeliz é aquele que perdeu essa consciência de sua própria inteireza e unidade, tornando-se uma persona em vez de uma individualidade. A busca pela unidade, integridade e felicidade é essencial para uma vida plena e realizada.

É essencial estimular nos estudantes a liberdade de pensamento e criatividade, evitando que se tornem apenas seguidores passivos. Castanho (1989) nos traz que a história mostra que grandes pensadores como Pitágoras, Sócrates e Galileu foram mal compreendidos em seu tempo, o que sugere que ser

grande muitas vezes significa ser mal compreendido. A liberdade de consciência não vem apenas da instrução intelectual, mas também da educação que leva o homem a criar seus próprios valores. Albert Einstein defendia fortemente a liberdade de consciência, afirmando que a escola deve formar indivíduos capazes de pensamento independente e de serviço à comunidade. Para Cunha (1982) os métodos coercitivos e autoritários na educação destroem a autoconfiança dos alunos e geram submissão, sendo crucial adotar abordagens mais motivadoras e democráticas. Os professores também devem ter liberdade na escolha do conteúdo e dos métodos de ensino para poderem desempenhar seu trabalho com prazer e eficácia.

Educadores e educandos precisam agir por motivos intrínsecos, amando o processo de ensinar e aprender. Sócrates destaca que a ação virtuosa tem valor próprio, purifica a alma e traz satisfação íntima. Cavalcanti (1998) diz ser essencial que a filosofia educacional considere o educando como uma “semente humana”, capaz de desenvolver seus potenciais latentes. Cada ser humano possui dimensões físicas, mentais, emocionais e espirituais sujeitas a desenvolvimento contínuo.

A teoria das múltiplas inteligências mostra que essas dimensões se desdobram em competências específicas. A auto realização está ligada à atualização dos potenciais de cada um. O psicoterapeuta Viktor Frankl, sobrevivente do Holocausto, observou que ter uma razão transcendente para viver ajudou as pessoas a resistirem aos horrores dos campos de concentração.

O desafio de criar programas educacionais abrangentes que promovam o autoconhecimento, a liberdade de consciência e o desenvolvimento de potenciais dos educandos é evidente. No entanto, a meta primordial do ensino brasileiro deveria ser capacitar os jovens para lidar eficazmente com os desafios da vida. Em Moreira (1997), para isso, é essencial melhorar o desempenho dos estudantes, reduzir conflitos e promover a cooperação entre famílias, adolescentes e professores. Um programa educacional bem estruturado pode proporcionar autonomia aos jovens, ensinando-os a planejar seu futuro, cuidar de si mesmos e conviver de forma harmoniosa e respeitosa com a diversidade. Dessa forma, os jovens poderão enfrentar as pressões da vida cotidiana com mais confiança, equilíbrio e autoestima.

Segundo os estudos, tão real quanto o norte verdadeiro no mundo físico são as leis eternas de causa e efeito que operam no mundo da eficácia pessoal e da interação humana. Nem todo o desejo e mesmo todo o trabalho no mundo, se não forem baseados em princípios válidos, serão capazes de produzir qualidade de vida. Para Cunha (1982) pode-se citar alguns exemplos de princípios do norte verdadeiro que regulam a eficácia pessoal e a interação humana. Segundo o

que foi dito até aqui, percebe-se que deve existir uma interação entre educação/escolarização e vida prática, pois vive-se em uma época histórica em que, ou se mescla escolarização à realidade, ou volta-se cem anos para o processo evolutivo.

Nos primórdios dos tempos modernos temos fenômenos importantíssimos na área da educação. Segundo os estudos, tão real quanto o norte verdadeiro no mundo físico são as leis eternas de causa e efeito que operam no mundo da eficácia pessoal e da interação humana. Nem todo o desejo e mesmo todo o trabalho no mundo, se não forem baseados em princípios válidos, serão capazes de produzir qualidade de vida (Castanho, 1989).

Pode-se citar alguns exemplos de princípios do norte verdadeiro que regulam a eficácia pessoal e a interação humana. Segundo o que foi dito até aqui, percebe-se que deve existir uma interação entre educação/escolarização e vida prática, pois vive-se em uma época histórica em que, ou se mescla escolarização à realidade, ou volta-se cem anos pró processo evolutivo. Para Cambi (1999), nos primórdios dos tempos modernos temos fenômenos importantíssimos na área da educação. O primeiro de todos é que se passa propriamente à fase da escolarização, pois a transmissão cultural se deu antes da escolarização, pela socialização e pela educação, assim sendo, percebe-se que a escola é um fenômeno moderno.

Neste entendimento, Comênio (1985) e Costa (2001) nos trazem que a questão dos métodos de ensino, no contexto da didática, tornou-se crucial nos dias atuais. Do protagonismo professoral até a virada instrucional, onde o professor se tornou o agente principal do processo de ensino, o método de ensino tem sido um problema histórico, relacionado à adequação às exigências sociais e históricas da época. Enquanto a escola nova é uma ideologia educacional de viés liberal, os métodos ativos buscam ser uma tecnologia de ensino-aprendizagem sem disputas ideológicas, mas em alguns momentos, as duas abordagens se confundem e interagem continuamente.

As escolas novas surgiram como um movimento ideológico-educacional liberal, muitas vezes favorecendo os interesses das classes dominantes, apesar de também apoiar a escolarização em massa e a elevação cultural das classes populares. Hamilton (2001) no Brasil, o escolanovismo começou a ser implementado nas reformas educacionais na década de 1920 e se consolidou com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

Antonio Gramsci contribuiu significativamente para a criação de uma pedagogia voltada para a libertação das classes subalternas, defendendo a necessidade de uma educação popular e crítica. Suas ideias foram posteriormente realizadas e aplicadas por Paulo Freire no Brasil. Georges Snyders, (1976), outro autor progressista, argumenta que as pedagogias não diretivas devem ser superadas, incorporando seus aspectos válidos, como os métodos didáticos ativos.

Dentro dos métodos ativos, destacam-se o método da experiência de John Dewey e o método dos projetos de William Kilpatrick, entre outros. É importante purificar esses métodos de suas intenções ideológicas. No entanto, é indiscutível que a aprendizagem prática, como a realização de experimentos em física, por exemplo, facilita a compreensão e fixação dos conceitos.

A atualidade da didática exige uma abordagem que valorize a aprendizagem a partir da experiência, alinhada com as novas descobertas no campo cognitivo e com as diretrizes da UNESCO. Isso inclui o uso de recursos tecnológicos avançados e atividades vivenciais que aproveitam os conhecimentos da dinâmica de grupo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais deste estudo sobre os paradigmas educacionais do contexto contemporâneo, é notório que a dinâmica e a complexidade da sociedade atual demandam uma abordagem flexível e integradora no campo da educação. Neste sentido a análise dos paradigmas demonstra a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade de perspectivas pedagógicas, a fim de promover, a reflexão crítica sobre os paradigmas educacionais, que nos desafia a repensar as estruturas tradicionais e a buscar soluções adaptativas que atendam às demandas em constante evolução. Portanto é necessário, que seja dada a devida importância de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, capaz de integrar os diversos paradigmas em um modelo educacional mais alinhado com as necessidades do século XXI.

A análise dos paradigmas educacionais atuais indica a necessidade de uma didática atualizada. Métodos antiquados devem ser deixados para trás em favor de abordagens que promovam a aprendizagem a partir da experiência, alinhadas com descobertas cognitivas modernas e diretrizes educacionais da UNESCO. Isso inclui o uso de recursos tecnológicos e exercícios vivenciais baseados em dinâmicas de grupo e individuais.

## REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BARROS, M. de O. **Pós-positivismo em Relações Internacionais: contribuições em torno da problemática da identidade**. São Paulo, 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- BOTO, Carlota. **Sobrevivências do passado e expectativas de futuro: a tradição escolar na cultura portuguesa.** In: MENEZES, M.C. (org.). Educação, memória, história: possibilidades, leituras. Campinas, SP; Mercado de Letras, 2004.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: EdUNESP, 1999.
- CASTANHO, Maria Eugênia L.M. **Universidade à noite: fim ou começo de jornada?** Campinas, SP: Papirus, 1989.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna.** 3. ed. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limites do contemporâneo.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1997.
- HAMILTON, David. **A virada instrucional (construção de um argumento) e Da dialética à didática.** São Paulo: PUC-SP, 2001. (Textos de trabalho para seminários apresentados em março de 2001)
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo: Questões atuais.** Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo. Ed.Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2004.
- RESENDE, Erica Simone Almeida. **A crítica pós-moderna/pós-estruturalista nas relações internacionais.** Elói Martins Senhoras; Julia Faria Camargo (organizadores). Boa Vista: Editora da UFRR, 2010.
- STEIN, Ernildo. **História e ideologia.** Porto Alegre: Movimento, 1981.



# O PAPEL DA FENOMENOLOGIA NA EDUCAÇÃO: TEORIA E CONHECIMENTO

*Camila Torzeski Praissler<sup>1</sup>*

*Marielena Batista de Souza<sup>2</sup>*

*Claudionei Vicente Cassol<sup>3</sup>*

---

## INTRODUÇÃO

O presente ensaio busca compreender a fenomenologia como uma teoria de amplitude paradigmática e suas contribuições para a educação, na perspectiva da possibilidade do conhecimento. Destacada como uma das principais correntes filosóficas do século XX, a fenomenologia possui raízes profundas que se estendem por vários séculos. O filósofo Nicola Abbagnano (2007) afirma que, desde suas primeiras menções, como em 1764, pela escola de Christian Wolff e Johann Heinrich Lambert, o termo foi usado para estudar as fontes do erro e as aparências ilusórias. Immanuel Kant (1724-1804) também utilizou a fenomenologia para descrever a teoria do movimento em relação às percepções sensoriais. De acordo com Nicola Abbagnano (2007), a fenomenologia foi explorada e desenvolvida por diversos pensadores, sendo Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) um deles, que expandiu o conceito em sua “Fenomenologia do Espírito”, traçando a evolução da consciência humana. Contudo, segundo o filósofo Urbano Zilles (2005), foi no final do século XIX que a fenomenologia se consolidou como uma corrente filosófica robusta, graças ao filósofo Edmund Husserl (1859-1938), que propôs a fenomenologia como uma ciência da essência, distinta das interpretações psicológicas e empíricas prevalentes na época. Edmund Husserl

- 
- 1 Mestranda em Educação pelo PPGEDU/ URI- Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen- RS. Licenciada em Pedagogia. Especialista em Orientação Educacional. Professora de Educação Básica. E-mail: a105623@uri.edu.br.
  - 2 Mestranda em Educação pelo PPGEDU/ URI- Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen- RS. Especialista em Educação Infantil. Licenciada em Pedagogia. Professora de Educação Básica.
  - 3 Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Pós-doutor e Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Licenciado em Filosofia, História e Psicologia da Educação (FAFIMC). E-mail: cassol@uri.edu.br.

introduziu o conceito de *epoché* ou suspensão fenomenológica, que envolve colocar entre parênteses o mundo natural para focar na essência da consciência (Abbagnano, 2007).

Essa abordagem teve um impacto significativo em várias áreas, incluindo a educação, juntamente com aspectos relacionados ao conhecimento e à teoria. Pedagogos como Paulo Freire (1921-1997) e os escolanovistas incorporaram princípios fenomenológicos em suas práticas, promovendo uma educação centrada no/a aluno/a, que valoriza a experiência subjetiva e a participação ativa. Desse modo, neste ensaio procuramos abordar a problemática do conhecimento e questões relativas à teoria e suas significações para o campo da educação, analisando as contribuições do paradigma da fenomenologia para a educação. A fenomenologia não apenas se estabelece como uma corrente filosófica central, mas também influenciou e transformou práticas pedagógicas, contribuindo para uma compreensão mais profunda da experiência humana e do processo educacional.

## **O PARADIGMA FENOMENOLÓGICO: ALGUMAS PALAVRAS PARA SITUAR**

A fenomenologia, uma das principais correntes filosóficas do século XX, foi explorada por diversos filósofos ao longo da história. Abbagnano (2007) traz a contribuição de filósofos como: Lambert, Kant, e Hegel, entre outros. O supracitado autor expõe a possibilidade dessa corrente ter sido abordada pela escola de Wolf Lambert, em 1764, que utilizou o termo para investigar as fontes do erro, tratando-o como uma aparência ilusória. Já Immanuel Kant, ainda segundo Abbagnano, referiu-se à fenomenologia em relação ao movimento da matéria, enquanto Georg Wilhelm Friedrich Hegel a descreveu como “a história romanceada da consciência” em sua obra *Fenomenologia do Espírito* (Abbagnano, 2007, p. 438), enfatizando a consciência como meio para o indivíduo compreender seu espírito universal.

A corrente fenomenológica foi oficialmente fundada no final do século XIX pelo filósofo alemão Edmund Husserl. Segundo Urbano Zilles (2005), a obra de Husserl, embora inicialmente ofuscada por teorias neokantianas, ganhou relevância ao se distanciar das correntes psicologistas. O doutorando André Rosalem Signorelli (2022), com base em Antônio Carlos Gil, afirma que a fenomenologia busca descrever a experiência tal como é, sem considerar sua gênese psicológica ou explicações causais.

Na obra *Investigações Lógicas*, Edmund Husserl propõe a lógica como ciência, distinguindo atos da consciência, que podem ser descritos subjetivamente, e conteúdos objetivos, referindo-se a essências ideais (Zilles, 2005). A intencionalidade é central na fenomenologia, pois Edmund Husserl

argumenta que um ato é intencional apenas se está presente na consciência; caso contrário, é um ato natural. Ele defende que toda consciência é consciência de algo, desafiando empirismo e psicologismo, e superando a oposição entre realismo e idealismo, como destaca Urbano Zilles (2005).

Oposto ao Positivismo, que se restringe ao método científico empírico, que Edmund Husserl não considerava confiável, ele buscou um método de compreensão. Sua intenção era realizar uma análise compreensiva da consciência, que está sempre direcionada a um objeto. Para Signorelli (2022, p. 6), com base nos estudos do professor Augusto Nivaldo Silva Triviños, “não existe objeto dissociado da consciência do sujeito”. A fenomenologia foca na experiência subjetiva e na consciência, enquanto o Positivismo, desenvolvido por Auguste Comte (1798-1857), acredita que a experiência só pode ser obtida por meio de métodos rigorosos e quantitativos. Nicola Abbagnano (2007, p. 788) afirma que, para o Positivismo, “o método da ciência é puramente descritivo, no sentido de descrever os fatos expressos pela lei, que permitem a previsão dos próprios fatos”. Signorelli (2022), com base nos estudos do professor Antônio Joaquim Severino, corrobora essa ideia ao afirmar que a fenomenologia se difere do positivismo por questionar.

Assim, partindo da afirmação de Nicola Abbagnano (2007), podemos observar as abordagens distintas entre a fenomenologia e o positivismo. Enquanto a primeira enfatiza a importância da intencionalidade e da consciência, a segunda foca na observação empírica e na lógica dedutiva. Com o intuito de desenvolver a fenomenologia, que classificou como ciência da essência e não de dados, como a psicologia, Edmund Husserl coloca o empirismo entre parênteses, conceito que ele chamou de *epoché*, tema que será abordado adiante neste texto, para se limitar à consciência do “eu”, à individualidade espiritual.

André Rosalem Signorelli (2022), com base em Augusto Nivaldo Silva Triviños, parece compreender que o primeiro passo para a construção do método científico fenomenológico é o questionamento do conhecimento, o qual se daria por meio da suspensão e colocação entre parênteses de crenças e proposições sobre o mundo natural. Esse mecanismo, Edmund Husserl chamou de *epoché*, que seria

[...] uma atitude desvinculada de qualquer interesse natural ou psicológico na existência das coisas do mundo ou do próprio mundo na sua totalidade. Com a E., diz Husserl, ‘pomos fora de ação a tese geral própria da atitude natural e pomos entre parênteses tudo o que ela compreende; por isso, a totalidade do mundo natural que está sempre ‘aqui para nós’, ‘ao alcance da mão’ e que continuará a permanecer como ‘realidade’ para a consciência, ainda que nos agrade colocá-la entre parênteses. Fazendo isso, como é de minha plena liberdade fazê-lo, não nego o mundo, como se fosse um sofista, não ponho em dúvida o seu existir, como se fosse um cético, mas exerço a E. fenomenológica, que me veta absolutamente qualquer juízo sobre o existente espaciotemporal’ (Abbagnano, 2007, p. 399, grifos do autor).

De acordo com a afirmação de Nicola Abbagnano (2007), a *epoché* compreende a suspensão momentânea do mundo natural, mas não a negação, para, a partir dela, chegar-se à essência. Com o termo *epoché*, Edmund Husserl define tudo aquilo que podemos ter consciência, essa consciência pura ele chama de fenômeno. Para esse filósofo, toda consciência tem que partir dela mesma, sem características sociais ou culturais. Para Edmund Husserl, a ciência é totalmente imparcial, não pode sofrer influências do mundo exterior. O cientista, ao produzir conhecimento, tem que estar despido de todos os seus preconceitos, julgamentos e pressupostos. Essas são as condições fundamentais para que haja fenomenologia.

O método husserliano introduz o conceito de transcendente, relacionado às percepções cotidianas das coisas do mundo. Segundo Nicola Abbagnano (2007, p. 973), baseado nos estudos de Edmund Husserl, “é transcendente a percepção das coisas em oposição à percepção que a consciência tem de si mesma (que é percepção imanente)”. Husserl afirma que a transcendência corresponde ao mundo interior da consciência e atribui esse processo à *noese*, definida como “o aspecto subjetivo da vivência, constituído por todos os atos e compreensões que visam a apreender o objeto, tais como: o perceber, o lembrar, o imaginar” (Abbagnano, 2007, p. 713).

Para Husserl, a *noese* é o processo que forma o fenômeno na consciência de maneira formal. No método husserliano, o *noema* é o aspecto objetivo da vivência, referindo-se ao objeto considerado pela reflexão em seus diversos modos de ser percebido, imaginado ou recordado. “O noema é distinto do próprio objeto. Por exemplo: o objeto da percepção da árvore. O noema dessa percepção é o complexo dos predicados de modos de ser dados pela experiência” (Abbagnano, 2007, p. 713). Diferentemente da *noese*, o *noema* é o fenômeno da consciência que se constitui de maneira material, representando os objetos visados de certo modo pelos atos da consciência.

## FENOMENOLOGIA E HERMENÊUTICA

A teoria fenomenológica de Edmund Husserl se relaciona com outras correntes filosóficas, como a Hermenêutica, que estuda a interpretação de textos, símbolos e significados. A hermenêutica sugere que todo conhecimento é uma interpretação realizada pelo sujeito a partir de interações simbólicas e culturais (Signorelli, 2022). Essa abordagem destaca o conhecimento do existir humano, tanto no âmbito individual quanto coletivo, com a linguagem sendo vista como um sistema no mundo.

André Signorelli (2022), com base na professora Sylvia Constant Vergara, conecta o pensamento hermenêutico ao fenomenológico, pois ambos buscam

resgatar o significado do fenômeno em investigação, atribuído pelo sujeito. A Hermenêutica se configura como uma técnica de interpretação que, junto à Fenomenologia, utiliza a interpretação para se apropriar do conhecimento e produzir novas leituras, sempre em busca de uma verdade não provisória e inacabada. Essa busca expressa a fertilidade da Fenomenologia, que possui características comparáveis ao método hermenêutico, fornecendo suporte interpretativo para a pesquisa.

Segundo Signorelli (2022, p. 13), “A Fenomenologia pode ser vista como uma abordagem interacionista, na qual o processo criativo dará ensejo ao processo de revelação do real concreto, real detrás do aparente, através da intenção social (ou relação) entre o sujeito e o objeto”. Essa abordagem interacionista, fundamentada nos métodos hermenêutico e fenomenológico, inspira a criatividade e a linguagem por meio da música, imprimindo sentimentos e raciocínios profundos nas pessoas.

O fenômeno da oralidade, manifestado pela música e poesia, consolida a prática criativa e favorece a ação discursiva, essencial na retórica ou oratória. A expressão musical influencia o processo criativo e ajuda na tomada de decisões imaginativas, onde a versatilidade e pluralidade dos meios e recursos técnicos contribuem para o sucesso da comunicação musical. É possível analisar que com a técnica da interpretação e da oratória, o método fenomenológico pratica a Hermenêutica, pois como pontua Signorelli (2022, p. 14),

[...] esse método realiza técnicas de interpretação dos significados, das mensagens, das vivências, dos pontos de vista. Por isso, de forma consentânea à ensinação, de Lakatos e Marconi (1992; 1995; 1999), a análise da linguagem, nas diferentes formas de discursos, constitui a atividade central da pesquisa Hermenêutica.

Apesar das diferenças entre os métodos, a Fenomenologia foca na busca pela essência das experiências individuais, enquanto a Hermenêutica se dedica à interpretação de textos e contextos. Ambos valorizam a interpretação e a compreensão, reconhecendo a complexidade da experiência humana e a linguagem desenvolvida por meio da música. Outra influência da hermenêutica na fenomenologia é a compreensão simbólica da existência humana. Na compreensão de Signorelli (2022, p. 14)), a Fenomenologia, por meio do método hermenêutico, busca “compreender um fenômeno, interpretá-lo e perceber por meio da sensação, ou sensibilidade, seu significado, tendo como base a história de vida, as experiências das pessoas envolvidas no evento, fatos ou acontecimentos em questão”. Assim, a Fenomenologia resgata os sentimentos humanos e utiliza como fonte de pesquisa a análise de textos, diários, biografias, relatos, estudos de caso e observações.

Signorelli (2022, p. 14), com base em Antônio Carlos Gil, destaca que “a fenomenologia propõe o estabelecimento da ciência em base segura, livre de proposições em todos os ramos do conhecimento”. Essa ciência fenomenológica procura mostrar evidências e esclarecer aquilo que é dado, que se apresenta à consciência do sujeito. Portanto, o/a pesquisador/a deve excluir tudo que possa modificar os dados da consciência, pois o interesse reside em dados que comprovem evidências e remetem ao fenômeno puro, buscando compreender a essência e considerando o cenário em que o sujeito se encontra.

Essa abordagem ativa e criativa, que incentiva práticas dinâmicas centradas nos/as alunos/as e busca uma educação significativa ao considerar a subjetividade e a participação ativa dos/as estudantes, atraiu educadores como Paulo Freire, que promoveu uma prática pedagógica transformadora. Também despertou o interesse dos escolanovistas, que criticavam a escola tradicional e almejavam uma educação voltada para o/a aluno/a, na qual o conhecimento é construído a partir das experiências do sujeito com o mundo. Na seção seguinte, nos esforçamos para abordar esse elo com a fenomenologia, conforme discutido pelos educadores da Escola Nova.

## **SIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO: UM MOVIMENTO DE CONTINUIDADE**

A educação possui um sentido amplo e variável, manifestando-se de maneira formal, em instituições de ensino, e informal, nas relações cotidianas, onde as pessoas com mais idade, transmitem cultura, costumes e religiões aos indivíduos mais jovens. Esse processo de transmissão cultural compõe uma tradição que passa de geração para geração.

Carlos Rodrigues Brandão (2002, p. 8) afirma que “a educação é uma fração da experiência endocultural”, ocorrendo sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender. Ressalta que a educação, consciente ou inconsciente, está presente nas relações interpessoais, contribuindo para a formação dos indivíduos e para a continuidade das heranças culturais.

A educação formal, por sua vez, é intencional e organizada, realizada em espaços definidos como escolas e universidades, com conteúdos sistematizados para objetivos específicos. Maria Helena Souza Patto (2022) explica que a ideia de instituição educacional surgiu na Europa no século XVIII como um privilégio da elite burguesa, mas expandiu-se no século XIX com o intuito de promover igualdade de oportunidades, substituindo a desigualdade da herança familiar.

Esse movimento se relaciona à luta pela consolidação dos estados nacionais, um objetivo do nacionalismo que, nas últimas décadas do século XIX, impulsionou a implantação da rede pública de ensino na Europa e na

América do Norte. Nesse sentido, Maria Helena Souza Patto (2022, p. 42), afirma que

Para garantir a soberania nacional e popular, que não se supunha possível em uma sociedade de classe, a escola recebe [...] uma fundamental missão: ‘a ilustração do povo, a instrução pública universal, obrigatória, a alfabetização como instrumento mãe que atingirá o resultado procurado. A escola universal, obrigatória, comum – e, para muitos, leiga, será também o meio de obter a grande unidade nacional’.

A concepção redentora da escola, que também se repete no Brasil no século XX, a qual abordaremos a seguir, não foi suficiente para resolver os problemas sociais e econômicos existentes na Europa do século XIX, mesmo porque não era do interesse da sociedade burguesa mudar uma situação que lhe estava confortável. A burguesia, em processo de consolidação, beneficiava-se com as condições precárias da massa popular, que para sobreviver se submetia a trabalhos com péssimas condições e baixos salários.

Restrita a filhos da aristocracia, em uma sociedade escravocrata, a educação no Brasil tem sua base também pensada de forma elitista e dominadora, voltada para atender aos privilégios das classes dominantes. De precário e restrito acesso, a concepção de ensino brasileira partia do princípio de que, para trabalhar nas lavouras, não havia necessidade de a classe trabalhadora ter acesso ao conhecimento da leitura e da escrita. A partir dos anos 30, com o início da industrialização, foi percebida a defasagem da educação no país. Surge, então, a consciência no lastro fenomenológico da necessidade de pessoas minimamente letradas para atender a economia industrial. Com cerca de 100 anos de atraso em relação aos países desenvolvidos, que desde meados do século XIX se preocuparam com uma educação mais universal e gratuita, para também atender a revolução industrial na Europa, surge no Brasil a necessidade de ampliar a educação para criar mão de obra minimamente qualificada. A leitura e a escrita passam a ser critério essencial para este fim.

Com o novo cenário econômico do Brasil, as discussões políticas dos anos 1930 se intensificaram no campo educacional, sendo a educação vista como uma solução para problemas sociais, econômicos e políticos. No entanto, a educação elitista resistiu, limitando o conhecimento à população para evitar a reflexão sobre sua exploração. Bernard Mandeville (2017) argumenta que o conhecimento dos trabalhadores deve ser restrito ao saber laboral, pois saber mais pode levá-los a suportar menos suas condições de vida. Ele afirma que “o bem-estar de cada Estado e reino exige que o conhecimento de trabalhadores pobres seja confinado nos limites de suas ocupações” (Mandeville, 2017, p. 297).

As classes dominantes mostraram pouco interesse em criar uma educação pública abrangente, buscando apenas uma qualificação mínima. Essa postura

conservadora contrasta com os ideais progressistas dos Pioneiros da Escola Nova, que defendiam uma educação pública, universal e laica, centrada no/a aluno/a e em experiências pedagógicas significativas que promovam a participação ativa.

O pensamento escolanovista apresenta características fenomenológicas, pois a escola ajuda a compreender o conhecimento por meio da experiência e da participação. Práticas pedagógicas ativas favorecem a autonomia na percepção dos fenômenos e na construção de significados. Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), compositor e professor, também se opôs ao método massificador da escola tradicional, defendendo a música como meio de comunicação e prática educativa. Ele afirma que “a música constitui um meio de comunicação para a transmissão de ideias e pensamentos” (Signorelli, 2022, p. 15), proporcionando uma pedagogia ativa e criativa que estimula a indagação e a curiosidade dos alunos.

Koellreutter estruturou sua pedagogia em três conceitos: devir, fluxo e rizoma. O devir apela para as necessidades e expectativas dos/as alunos/as. Promove uma aprendizagem significativa e prazerosa, livre de métodos mecânicos. Destaca que “tudo o que não flui, não se move ou não muda, pode se tornar nocivo” (Signorelli, 2022, p. 17). Com isso, enfatiza o dinamismo contínuo das ideias na práxis pedagógica do fazer musical.

Para fomentar o pensamento artístico, é necessário um ambiente propício que estimule a criatividade e permita aos/às estudantes explorar novos caminhos, ao invés de seguir ordens pré-definidas que restringem sua liberdade criativa. É o ambiente desafiador no qual nem o/a professor/a, nem o/a aluno/a, nem o conteúdo são o centro, que Hans-Joachim Koellreutter associa ao rizoma. Rizoma, então, seria uma pedagogia sem centro, à qual é atribuída o

[...] pensamento musical aberto ou rizomático hermético, complexo, profundo, enredado e intrincado; entrelaçado em si mesmo por infinitas possibilidades de conexão ou relações, bem como pela articulação de novas tramas ou de novos mapas com múltiplas linhas de fuga, ou ainda apontado para fora (Signorelli, 2022, p. 20).

De acordo com o pensamento do autor, podemos concluir rizoma como a transversalidade, interdisciplinaridade, intercurricularidade. É uma visão geral e não fragmentada da situação a ser analisada. Desenvolver uma postura questionadora, crítica e reflexiva, capaz de transformar, se necessário, o ambiente, o contexto, a realidade.

Baseados/as no que analisamos e exemplificamos acerca da Fenomenologia, no que se refere à sua busca pela verdade inacabada, à necessidade de um ensino sociointeracionista, capaz de inspirar a linguagem e a oratória por meio da música, como contribuição para uma postura crítica e reflexiva em uma educação significativa, identificamos entrelaçamentos com a pedagogia e as propostas político

pedagógicas da Escola Nova, com o pensamento de Paulo Freire e com a pedagogia de Hans-Joachim Koellreutter. Esses, entre outros teóricos, em resistência ao retrógrado método bancário, dedicaram parte de suas vidas para construir teorias mais inovadoras, com o objetivo de contribuir para a construção de uma escola com condições de formar sujeitos mais críticos reflexivos e atuantes na sociedade.

## **FENOMENOLOGIA E CONHECIMENTO: UMA ABORDAGEM REFLEXIVA PARA A PRÁTICA EDUCATIVA**

A Fenomenologia é uma corrente filosófica que tem como objetivo estudar e descrever a experiência vivida pelo sujeito, buscando compreender a essência dos fenômenos e o significado da experiência humana. Edmund Husserl defende que a compreensão do mundo deve se basear na experiência direta do sujeito, enfatizando a observação e a curiosidade sobre a vida cotidiana (Abbagnano, 2007). Para isso, é essencial olhar para as vivências subjetivas que moldam nossa percepção da realidade e nos tornam protagonistas na criação de sentidos.

Compreender o mundo envolve o conhecimento de si mesmo e da alteridade, sendo o conhecimento um fenômeno central no questionamento filosófico. A Fenomenologia contribui para a construção de experiências e perspectivas ao fundamentar o conhecimento dos fenômenos da consciência, nos quais se sistematizam significados e interpretações. Para Edmund Husserl, a intencionalidade é essencial, pois a relação entre sujeito e objeto do conhecimento é fundamental; o mundo se manifesta à consciência humana, não existindo um mundo em si ou uma consciência independente (Abbagnano, 2007).

A teoria do conhecimento, como disciplina filosófica, é um fenômeno recente, adquirindo nome e *status* na modernidade (Abbagnano, 2007). Filósofos e Filósofas têm debatido questões sobre a definição de conhecimento, que geralmente é entendida como crença verdadeira e justificada. A dicotomia entre conhecimento e crença revela que para conhecer algo, não basta acreditar que é verdadeiro; é necessário ter razões válidas que sustentam a crença e que essa corresponda à realidade (Abbagnano, 2007). A crença é uma posição aceita como verdadeira, enquanto a verdade implica a correspondência da crença com a realidade, e a justificação fornece as razões para essa crença, os argumentos.

Existem diversas fontes de conhecimento, como a memória, os sentidos, o testemunho e a razão (Abbagnano, 2007). Os gregos abordaram questões gnosiológicas, com a Gnoseologia entendida como a ciência do conhecimento ou teoria do conhecimento, dando prioridade às questões ontológicas, que analisam a natureza do ser e da realidade (Abbagnano, 2007).

No cotidiano, o problema do conhecimento não ocupa as principais preocupações das pessoas. Agimos e pensamos, em grande medida, como se não

existisse o que questionar, como se o conhecer fosse algo natural e não nos trouxesse maiores dificuldades. Conforme o dicionário de filosofia, do pesquisador José Ferrater Mora (1994, p. 46), por Fenomenologia do conhecimento

Entendemos o termo [...], em um sentido muito geral, como 'pura descrição daquilo que aparece'; a fenomenologia do conhecimento se propõe descrever o processo do conhecer como tal, isto é, independentemente de, previamente a, quaisquer interpretações do conhecimento de quaisquer explicações que se possam dar das causas do conhecer. Portanto, a fenomenologia do conhecimento não é uma descrição genética e de fato, mas 'pura'. A única coisa que tal fenomenologia procura pôr a claro é o que significa ser objeto do conhecimento, ou ser sujeito cognoscente, apreender o objeto etc. Parece óbvio o resultado de tal fenomenologia: Conhecer é aquilo que tem lugar quando um sujeito apreende um objeto. Contudo, o resultado não é óbvio nem, tão pouco, simples. Portanto, a pura descrição do conhecer põe em relevo a indispensável coexistência, copresença e, de certo modo, cooperação, de dois elementos que não são admitidos com o mesmo grau de necessidade por todas as filosofias.

A Fenomenologia é uma corrente filosófico-metodológica que fundamenta o conhecimento dos fenômenos da consciência, enfatizando que o conhecimento se origina da forma como a consciência interpreta os fenômenos. O mundo é compreendido a partir de como ele aparece na consciência humana (Abbagnano, 2007). A Fenomenologia propõe que o conhecimento é constituído por meio da percepção, da imaginação e da reflexão, com base na experiência direta e na consciência do sujeito. Alguns/Algumas autores/as defendem que a possibilidade do conhecimento é fundamentada na realidade ou nas 'próprias coisas' (Abbagnano, 2007).

Embora a Fenomenologia como didática não seja abordada diretamente nos escritos de Edmund Husserl, suas ideias oferecem uma base para reflexões sobre a educação e a postura didático-pedagógica dos/as professores/as em sala de aula. As autoras e o autor deste texto utilizam suas vivências e práticas escolares para analisar a relação fenomenológica entre os sujeitos na escola, considerando que as crianças - e as pessoas todas - possuem percepções individuais diversas, oriundas de diferentes contextos e histórias de vida.

Os fenomenólogos buscam descrever como as experiências podem ser compartilhadas e comunicadas, mesmo com as diferenças individuais. Um mesmo objeto, como uma xícara de café, pode evocar experiências conscientes distintas para cada sujeito. Para a fenomenologia existencial, o ser no mundo reflete a existência única de cada ser humano, fundamentada em suas vivências e percepções (Teixeira, 1997). A soma das experiências individuais e sociais estabelece a relação eu-outro, criando vínculos entre professor/a e aluno/a, baseados no diálogo e na reciprocidade, permitindo que ambos enxerguem a essência do ser no mundo (Teixeira, 1997).

Adotar uma postura fenomenológica na educação implica considerar sua complexidade e refletir sobre as interações, sentimentos e culturas de cada pessoa. Nesse sentido, dialogamos com Paulo Freire (1997), que defende que a realidade social é uma construção humana passível de transformação. Essa construção é a invenção de modos de ser e agir no mundo. Na pedagogia dialógica de Paulo Freire (1997), educador/a e educando/a se deparam com um mundo a ser conhecido e modificado. Edna Maria Silva (2013) complementa que o diálogo é fundamental para o desenvolvimento saudável da relação eu-outro, sendo ineficaz sem a dimensão dialógica.

Conforme Paulo Freire (1997, p. 36), “[...] o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”. Nesta perspectiva fenomenológica, Paulo Freire (1997) ressalta que o indivíduo não é apenas autor de sua própria construção, mas se forma na convivência com as outras pessoas, tornando-se responsável pelo bem-estar e desenvolvimento dos/das demais.

## **CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA FENOMENOLÓGICA PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE COM PRETENSÕES FILOSÓFICAS**

Ao buscarmos nos dicionários de Filosofia, a palavra teoria aparece com vários significados, entre os quais, como vida contemplativa e beatitude, normalmente contrapondo a prática. Também, aparece como uma suposição ideal, na qual se tenha pleno cumprimento de normas ou regras. Um exemplo, para demonstrar como o uso cotidiano e senso comum distancia duas dimensões: “Teoricamente, deveria ser assim, mas na prática é outra coisa”, sublinha Nicola Abbagnano (2007, p. 952). Essas frases que corriqueiramente aparecem no nosso dia a dia sobre teoria e prática nos fazem refletir. Outro termo que também aparece nos dicionários é o sentido de contemplação abstrata. A teoria é abstrata? Nos remete ao perfeito e ao sistema de ideias somente? Teoria *versus* prática?

Para Otaviano Pereira (1992, p. 11),

O que acontece é que teoria não é somente abstração (ou contemplação abstrata). Além do mais, daí surge nossa confusão, teoria e abstração parecem, mas não são a mesma coisa. É porque são duas realidades tão inseparáveis e independentes que nos confundem. A questão é que a palavra reforça em nós esse senso-comum perigoso. Pura e simplesmente contrapõe a teoria como a prática, como excludentes. Aí a teoria não passa do estágio de abstração. Ora, não é a teoria que se contrapõe à prática pura, é a abstração. Neste sentido, de fato, informações de dicionário são insuficientes para uma crítica e uma compreensão mais apurada da teoria.

No livro *O que é Teoria*, o filósofo Otaviano Pereira (1992) nos convida a refletir quanto aos significados que os dicionários de filosofia trazem sobre teoria. O autor traz vários exemplos como: 1) “Na prática, a teoria não acontece na forma como esperamos”; 2) “isto é muito teórico”; 3) “Este indivíduo é teórico” (Pereira, 1992, p. 12). O autor aborda esses questionamentos referindo a ideia de mal-entendido/confusão entre teoria e abstração, reafirmando que o verbete encontrado nos dicionários de filosofia pode mais nos atrapalhar do que nos ajudar, quando o assunto for significar a teoria.

Nesta linha de pensamento, Otaviano Pereira (1992) questiona qual o verdadeiro fundamento do ato da teoria. Em seus sublinhados, mostra-nos que o ser humano é um ser completo, “não teoriza só porque pensa, somente intelectualmente, mas por que sente, é um ser completo” (Pereira, 1992, p. 14).

Ao pesquisarmos conceitos sobre o termo teoria, nos dicionários de filosofia, mais especificamente no Dicionário Paulo Freire, organizado pelos pesquisadores Danilo Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski (2010), percebemos que aborda três pressupostos em sua produção teórica. A primeira seria uma posição clara diante da perspectiva humana, a partir da qual é impossível uma neutralidade nas ações. O segundo pressuposto é que teoria é uma forma de conhecimento, não apenas cognitivo, mas também prático. Entre as várias contribuições de Paulo Freire (1997) à história da pedagogia, destaca-se a indissociabilidade entre teoria e prática. Para Freire, não é possível separar o sujeito que conhece do objeto conhecido. Conhecemos o mundo à medida que nos conhecemos.

Adentrando nos conceitos abordados por Otaviano Pereira (1992), no que tange à teoria no pensamento clássico, apresenta a existência de duas ciências ou disciplinas da filosofia clássica “a lógica e a metafísica” (Pereira, 1992, p. 16). O autor, nesse sentido, sugere que o fundamento de todas as filosofias está na adequada compreensão da lógica formal e material. Então, “O ato de conhecer é visto na filosofia clássica como Teoria do Conhecimento ou Gnoseologia (conforme termo original) ou, ainda, Crítica do Conhecimento ou Fenomenologia do Conhecimento, termos mais usados pela filosofia contemporânea” (Pereira, 1992, p. 16).

Independentemente do termo, com o qual denominamos a Teoria do Conhecimento, é necessário um estudo lógico acerca do ato de conhecer que, em síntese, tem por objetivo buscar a origem, a natureza e os limites do conhecimento. Assim podemos captar a ideia de que o ato de teorizar, na filosofia clássica, é um ato de abstrair, reforçando uma superioridade sobre o que é real. Esse seria um dos motivos de os dicionários filosóficos, em sua grande maioria, tratarem o tema da teoria como contemplação. “Teorizar se torna apenas uma arte de trabalhar a mente com a ideia enquanto divorciada de uma realidade mais ampla” (Pereira, 1992, p. 18).

## CONCLUSÃO

A Fenomenologia, ao longo do século XX, tornou-se uma abordagem filosófica essencial para compreender a experiência humana em sua essência mais pura. Desde seus fundamentos históricos com pensadores como Christian Wolff (1679-1754), Immanuel Kant (1724-1804) e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), até sua consolidação como ciência da essência por Edmund Husserl (1859-1938), essa corrente oferece novas perspectivas sobre a relação entre sujeito e objeto, enfatizando a intencionalidade e a necessidade de compreender da consciência de maneira direta e descritiva. Edmund Husserl introduziu conceitos como a *epoché* e diferenciou entre *noese* e *noema*, oferecendo uma metodologia poderosa para explorar a consciência e suas manifestações. Essa metodologia teve implicações significativas em áreas como a educação, na qual pedagogos/as progressistas encontraram na fenomenologia um fundamento para práticas pedagógicas centradas no/a aluno/a e nas experiências subjetivas.

O conhecimento, nesse contexto, é visto como um fenômeno complexo que envolve a interpretação consciente dos fenômenos. A influência da Fenomenologia na educação se reflete na busca por práticas pedagógicas significativas, defendidas por Paulo Freire e pelos escolanovistas, que promovem uma educação ativa e interacionista. A integração de conceitos fenomenológicos nas práticas educativas contribuiu para a formação de sujeitos mais críticos e reflexivos, capacitando-os a interagir de maneira significativa com o mundo.

A reflexão sobre a teoria nos leva a reconsiderar conceitos de abstração e prática, muitas vezes mal interpretados. Enquanto alguns dicionários definem teoria como contemplação abstrata ou ideal, a essência da teoria vai além dessa visão limitada. Otaviano Pereira (1992) e Paulo Freire (1997) ressaltam que a teoria não se restringe ao intelecto, mas é um conhecimento que se entrelaça com a prática, sendo essencial para entendermos e transformarmos o mundo.

Nessa chave de compreensão, a Fenomenologia não apenas redefiniu a abordagem filosófica do conhecimento e da consciência, mas também deixou um legado duradouro na educação, promovendo situações de aprendizado mais humanas e centradas nas experiências do indivíduo. Essa corrente filosófica continua a inspirar novas formas de pensar e praticar a educação, reafirmando a importância da subjetividade e da experiência direta no processo de construção do conhecimento.

Cabe destacar que essa abordagem filosófica abrange um leque de temáticas no campo da educação, o que reforça a necessidade de continuidade nos estudos para uma melhor compreensão e contribuição nesta área. Além das reflexões aqui apresentadas, reconhece-se que há espaço para o aprofundamento em exemplos mais concretos de aplicação da fenomenologia na prática pedagógica,

com o uso de estudos de caso e experiências vividas no cotidiano escolar. Da mesma forma, a ampliação do diálogo com outras perspectivas epistemológicas, como o construtivismo e a teoria crítica, podem enriquecer ainda mais a análise proposta, tornando-a mais dialética e abrangente. Esses e outros desdobramentos serão oportunamente explorados em versões futuras.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi e revisão da tradução e tradução de novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. rev. ampli. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.
- MANDEVILLE, Bernard de. **A fábula das abelhas ou vícios privados, benefícios públicos**. Tradução: Bruno Costa Simões. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia: Tomo 1 - A-D**. 2. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1994.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Universidade de São Paulo; Instituto de Psicologia, 2022.
- PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.
- SIGNORELLI, André Rosalem. Aproximação entre o método fenomenológico e a abordagem didático-pedagógica de Hans-Joachim Koellreutter. **Revista científica multidisciplinar do núcleo de conhecimento**, [S.l.], ano. 07, v. 01, n. 05, p. 47-80, maio, 2022.
- SILVA, Edna Maria. O ser na relação com o outro. **Revista de Psicologia**, [S.l.], edição I, p. 123-124, 2013.
- STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- TEIXEIRA, José Carvalho. Introdução às abordagens fenomenológicas e existencial em psicopatologia (II): As abordagens existenciais. **Análise Psicológica**, Lisboa/Portugal, v. 15, n. 2, p. 195-205, 1997.
- ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento e teoria da Ciências**. São Paulo: Editora Paulus, 2005.

# MEMÓRIAS DE DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO E TEORIAS DO CONHECIMENTO

*Susana Michels<sup>1</sup>*

*Claudionei Vicente Cassol<sup>2</sup>*

---

## INTRODUÇÃO

A educação tem passado por grandes processos de transformação, assim também as formas de conhecimento e de pensar. O presente texto se desenvolve como forma de reflexão e sistematização dos diálogos realizados no Seminário de Educação e Teorias do Conhecimento, realizada no PPGEDU da URI. Tem como intuito utilizar-se do procedimento metodológico de memórias, a partir do que, para Benincá (2002, p. 107), “A memória é entendida no processo da pesquisa como um momento reflexivo do sujeito sobre sua prática, que se materializa na escrita”. A memória não é somente uma escrita, mas por meio dela se percebe o desenvolvimento no processo educativo e suas possibilidades na formação de sujeitos como seres que pensam, constroem pensamento, teorias e assimilam conhecimentos, compreensões e desenvolvem atitudes.

A educação, em debate nos últimos tempos, tem discutido novos paradigmas que se desenvolvem para ampliar as compreensões acerca da complexidade da vida humana e do conhecimento e podem, desse modo, favorecer as aprendizagens com novos métodos, novas sistemáticas e perspectivas com pauta humanista e científica. Na atualidade do pensamento humano, do conhecimento consolidado da humanidade, temos problematizações de concepções, conceitos e teorias e realizamos, enquanto humanidade, comunidade científica, esforços de ressignificar o campo da educação a partir das relações pessoais voltadas para as esquecidas ou vilipendiadas dimensões de humanidade e de ciência, o que compreendemos como formação integral ou omnilateral.

---

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Professora na rede estadual de ensino de Santa Catarina. E-mail: a096062@uri.edu.br.

2 Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Pós-doutor e Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Licenciado em Filosofia, História e Psicologia da Educação (FAFIMC). E-mail: cassol@uri.edu.br.

As discussões que desenvolvemos neste texto, estão embasadas nas leituras de *Paradigmas da Educação*”, de Mário Osório Marques (1992), seguidas das reflexões dos textos, *“As possibilidades de conhecimento”* e *“Origem do conhecimento”* de Joannes Hessen (1999). Nesse sentido, nossas reflexões abordam os textos *Paradigma Ontológico*, *Paradigma da Subjetividade*, *Paradigma da Crítica- Linguística* e, o *Paradigma da Hermenêutica*, de Urbano Zilles (2005). Por fim, as análises se desenvolvem sobre o texto de Dermeval Saviani (2012), *“Teorias da educação e o problema da marginalidade”*.

## **REFLEXÕES QUE DESENVOLVEM – DESENVOLVIMENTO QUE REFLEXIONA**

Ao discutir teoria, podemos pensá-la como uma espécie de olho, de modo de ver, de perceber; um olhar divino (*teoria*) no sentido de pretender ser uma explicação universal, geral, satisfatória ou plena dos fenômenos, das coisas, que vemos, que analisamos, que compreendemos. Destacamos que podemos adquirir conhecimentos, habilidades, compreensões e comportamentos/attitudes por diferentes processos de aprendizagem, pois teoria não é algo distante, abstrato; é real e presente no cotidiano das pessoas que admitem pensar, refletir, conduzir suas existências de um modo mais racional, comprometido com relações mais amplas acerca da complexidade da vida. Nós agimos e fazemos o que fazemos com base em uma teoria, em uma compreensão. Algo nos move a agir daquele modo. Há sentido de pretensão de verdade no que fazemos e no como fazemos. O que nos impulsiona – não instinto – a agir do modo, com o sentido, com o qual nos movemos em determinada ação? Teoria e prática são práxis, são simultâneas, andam juntas. Teoria pode ser compreendida como explicação da realidade que nos satisfaz no momento, no agora, um olho de deus - é o divino olhando nosso problema, uma verdade que pretende absoluta, suficiente, válida e necessária - uma possibilidade de explicar a realidade, uma força que nos impele a agir daquele modo porque contém uma certeza. Entendemos por teoria, desse modo, uma construção intelectual que busca explicar e compreender fenômenos, conceitos e relações dentro de um determinado campo do conhecimento. Se baseia em um conjunto de princípios, conceitos, leis e hipóteses interligadas de forma lógica e coerente.

Como a intencionalidade dessa reflexão é compreender a relação de teoria com educação e fazer essa aproximação desde seus alcances nos processos de refutabilidade, como compreende Karl Popper, indispensáveis ao *se fazer* da ciência, contribuir com o mundo da vida e ao examinar e construir teorizações na ação educacional, é importante considerar como significam a prática e dinamizam as experiências de aprendizado e construção do conhecimento

(Cassol, 2023). Teorias do conhecimento são tentativas diversas de explicar fenômenos, acontecimentos, compreensões; são campos filosóficos, de estudo, de pesquisa, que desenvolvem o conhecimento, a ciência, e a capacidade humana de conquistar o estágio ainda mais amplo do compreender, do saber e do ser.

Teorias também podem ser conhecidas, compreendidas e estudadas como epistemologias ao se aproximarem dos ramos da filosofia e do conhecimento, que investigam a natureza, a origem, o alcance e as limitações da capacidade ou das possibilidades humanas de conhecer. Além disso, essas epistemologias permitem uma reflexão crítica sobre os métodos de aquisição do saber, questionando o que pode ser considerado válido ou verdadeiro, e quais são os limites e potencialidades do pensamento humano na construção do conhecimento.

Podemos compreendê-las como caminhos, vias, de como os seres humanos adquirem seus conhecimentos, de como tal conhecimento é justificado, quais seus fundamentos ou bases e como podemos distinguir o que é válido daquilo que é mera opinião. De algum modo, teoria é uma necessidade de ver, de compreender e de explicar que nem sempre se sabe limitada, contingente.

Ao pensarmos para dizermos uma palavra sobre educação, insistimos que se aproxima e se constitui do ensino mas aí não se limita, não é essa somente sua dimensão. Educação é algo maior, é um mundo, é aquilo que acontece tanto no espaço formal das escolas, das universidades, dos diversos modos, dinâmicas, espaços e metodologias de sala de aula, quanto no espaço não-formal, informal que, também, desenvolvem algum ensinar, algum educar, no âmbito cotidiano, das existências, das relações diárias com outras pessoas, com alguma subjetividade – reflexões, pensamentos, *insights*, inspirações –, com instituições, com o mundo, suas amplitudes, suas complexidades e plurivalências. De algum modo, educação é espaço, tempo, modo, experiência, vivência, nos quais nos relacionamos, aprendemos, nos organizamos, compreendemos, nos relacionamos, significamos e sentimos, arquitetamos nossas existências nos contextos sócio-históricos, político-culturais, econômico-financeiros, com alguma ação – *educere; educare; educa + ação* – que nos faz crescer e/ou com condições de contribuir na construção de conhecimento, de aprendizado – intelectual e relacional – para alguém (Cassol, 2023).

Essas reflexões nos autorizam, a teorizarmos, ainda que levemente, acerca do termo epistemologia como estudo da origem, da estrutura, dos métodos, das relações entre crenças, conhecimentos e lógicas, sistemas de compreensões, explicações, fundamentações de fenômenos, de acontecimentos, do mundo, considerando a necessidade que os seres humanos, os indivíduos têm e que o próprio mundo e a sociedade alimentam, conservam, mantêm como desejo de saber, de poder, de conhecer e de dizer. É um ramo da filosofia, da ciência, que

estuda a natureza, o alcance, as fontes e a validade do conhecimento. De origem grega, a palavra *epistemologia* deriva *episteme* e quer significar conhecimento, estudo, ciência e, em sua aproximação com *logos*, *logia*, de algum modo, estudo do conhecimento, conhecimento do conhecimento, lógica do conhecimento, discurso da ciência, ciência do conhecimento. (Cassol, 2023).

Dentro da epistemologia, existem diversas correntes de pensamento, como o empirismo, o racionalismo, o construtivismo e o pragmatismo, que oferecem abordagens distintas para entender a natureza do conhecimento humano e suas bases. Essas teorias epistemológicas têm implicações significativas em áreas como a ciência, a filosofia, a educação e outras disciplinas que buscam compreender o mundo e a nossa relação com ele.

Ao longo das sessões, analisamos vários documentos, e o artigo “Paradigmas da Educação”, de Mário Osório Marques, nos proporcionou amplas reflexões sobre a necessidade de reconsiderar a própria cognição no que diz respeito aos elementos não previamente ponderados. Acreditamos ser necessário pensar para além do senso comum para não cairmos no reducionismos, nas simplificações, e superficializações e para não submetemo-nos a um dogmatismo que não tem coragem de repensar o conhecimento. Sugerimos reconsiderar as concepções, as convicções e progredir nas compreensões, nos diálogos, no confronto das certezas. Aprendemos com Mário Osório Marques (1992, p. 547) que “os paradigmas são estruturas mais gerais e radicais do pensamento e da ação educativa”, de modo que podemos, a partir dessas bases teóricas, epistemológicas, forçar as verdades que nos animam, que nos movem, para testar suas potencialidades de subsistência, de permanência das condições de possibilidades que têm para auxiliar nos processos de conhecer e de relacionar.

Frequentemente, dedicamos momentos à reflexão sobre a origem e organização das grandes verdades e vastos conhecimentos, reconhecendo que são construções humanas. Os paradigmas, longe de surgirem de fontes misteriosas, emergem do próprio tecido das interações humanas, dando origem a pensamentos profundos e significativos nos diversos campos do conhecimento. Nesse contexto, Marques (1992, p. 547) destaca, ainda três paradigmas que define como “paradigmas básicos do saber”, essência do conhecimento, saber: “Paradigma Ontológico, ou Metafísico; o Paradigma Moderno, ou da subjetividade da razão individual; e, o Paradigma Neomoderno, da linguagem pragmática, ou da ação comunicativa”.

Quanto ao Paradigma Ontológico, ou Metafísico, que se concentra na busca pela compreensão da realidade última e fundamental, as questões metafísicas sobre a existência e a natureza primeira das coisas e dos seres desempenham um papel central. Este paradigma tem sua preponderância maciça

desde a hegemonia grega até o declínio do medievo. O Paradigma Moderno, ou da Subjetividade, da Razão Individual, associado à era moderna enfatiza a subjetividade e a capacidade da razão individual em interpretar e dar significado ao mundo. O sujeito pensante é visto como fundamental na construção do conhecimento e o responsável pela verdade do mundo, a luz no caminho da modernidade. No Paradigma Neomoderno, da Linguagem Pragmática ou da Ação Comunicativa, temos um paradigma contemporâneo que destaca a importância da linguagem e da comunicação na formação de significados, na compreensão do mundo. A ação comunicativa é vista como um elemento essencial na construção do conhecimento ao enfatizar a interação social e a troca de ideias como componentes fundamentais no processo do conhecer e das relações. Em conjunto, esses paradigmas oferecem diferentes perspectivas filosóficas acerca de como compreendemos as relações, os acontecimentos, o mundo, as relações, a realidade.

### UMA PALAVRA SOBRE *THEORIA*: COMPREENSÕES POSSÍVEIS

As teorias buscam explicar, cada uma do seu ponto de vista, as verdades necessárias ou melhores para que possam sobreviver no mundo da ciência e explicar os fenômenos de modo o mais plausível possível. Assim, cada comunidade científica valida seus conhecimentos e procura invalidar os demais (Cassol, 2023). Para que a ciência também possa crescer, se atualizar, como nos ensina Karl Raimund Popper (1902-1994), com a teoria da refutabilidade ou teoria/princípio da falseabilidade (Popper, 2019).

Desta forma entramos numa outra leitura proposta: “*Teoria do Conhecimento*” de Johannes Hessen (1999). O autor nos remete a refletir sobre o conhecimento. Desse modo, questionamo-nos se o conhecimento é possível e qual sua origem. Se o conhecimento é possível, como se origina e como é armazenado, construído no intelecto humano? Então nos traz o, no primeiro capítulo a possibilidade de conhecimento a partir de cinco modos: Dogmatismo, Ceticismo, Subjetivismo e Relativismo, Pragmatismo e Criticismo.

Observamos que o dogmatismo é uma corrente filosófica que se fundamenta nas verdades absolutas, na permanência, na reprodução, na tendência da continuidade. Dogmatismo é termo com origem grega, desde *dogma*, doutrina estabelecida. A possibilidade e a realidade do contato entre o sujeito e o objeto são pura e simplesmente pressuposições. Para Hessen (1999) o conhecimento não chega a ser um problema. Não vê que o conhecimento é essencialmente, uma relação entre sujeito e objeto. Observa-se a partir de Hessen (1999), que os objetos de conhecimento nos são dados como tais e não pela função mediadora do conhecimento.

Neste contexto podemos citar o dogmatismo teórico, ético e religioso. A primeira forma de dogmatismo diz respeito ao conhecimento teórico; as duas últimas, ao conhecimento dos valores. O dogmatismo ético lida com o conhecimento moral; o dogmatismo religioso, com o conhecimento teológico.

Por outro lado, o ceticismo, enquanto o oposto ao dogmatismo, é uma corrente filosófica fundada pelo filósofo grego Pirro, defensor de que o sujeito não seria capaz de aprender com o objeto. O Ceticismo, com terminologia de origem grega, significa considerar, examinar, investigar. Atualmente, a palavra designa aquelas pessoas que duvidam de tudo e não acreditam em nada (Hessen, 1999) ou, mesmo aceitando, continuam a não concordar de todo.

Enquanto o dogmatismo desconsidera o sujeito, o ceticismo não enxerga o objeto; o dogmatismo indica crença numa verdade absoluta e indiscutível, o ceticismo é próprio de uma atitude de dúvida em relação às verdades ou à capacidade de solucionar definitivamente questões filosóficas. Por isso, o dogmatismo aceita como verdade o que existe e está à sua volta como nos diz a percepção natural humana. O ceticismo questiona e reconhece na dúvida a única atitude do sábio. Para o cético, a renúncia a qualquer certeza é condição para a felicidade (Hessen, 1999).

O Subjetivismo segue uma linha de pensamento que enfatiza a natureza subjetiva do conhecimento e da verdade. Enquanto o ceticismo questiona a possibilidade de alcançar qualquer tipo de verdade absoluta, o subjetivismo argumenta que a verdade é subjetiva e dependente das percepções, experiências e interpretações individuais. “Para ambos, a verdade certamente existe, mas é limitada em sua validade. Não há verdade alguma universalmente válida. O subjetivismo, como seu nome já indica, restringe a validade da verdade ao sujeito que conhece e que julga” (Hessen, 1999 p. 36).

No entanto, é importante notar que o subjetivismo não nega completamente a existência de fatos objetivos ou a busca por uma compreensão mais ampla da realidade. Embora reconheça a subjetividade do conhecimento, também reconhece a importância da comunicação, do diálogo e do debate na busca por um consenso e uma compreensão mais abrangente dos assuntos. Nesse aspecto, o subjetivismo se distingue do ceticismo ao reconhecer que as pessoas têm suas próprias verdades – elas são subjetivas - ao mesmo tempo em que valoriza a busca pelo entendimento mútuo e a consideração de diferentes perspectivas na construção do conhecimento.

O Relativismo é uma corrente filosófica de sustentação das verdades e valores como relativos e dependentes do contexto cultural, social e individual. De acordo com o Relativismo, não existe uma verdade absoluta ou universalmente válida. As noções de certo e errado, bom e ruim, são determinadas pelos

costumes, crenças e valores de cada sociedade ou indivíduo (Hessen, 1999). Essa visão argumenta que as verdades e valores são produtos da cultura, da história e das experiências de um grupo específico de pessoas, de um determinado tempo. O relativismo cultural, por exemplo, afirma que diferentes culturas têm diferentes normas e valores e que não há um padrão objetivo para julgar uma cultura como superior ou inferior a outra.

No entanto, o relativismo não nega completamente a existência de fatos objetivos. Ele reconhece que existem diferenças culturais e individuais na percepção e interpretação desses fatos, mas não descarta a ideia de que existe uma realidade objetiva independente da percepção humana. É importante, nessa perspectiva, destacar que o Relativismo não implica uma aceitação indiscriminada de qualquer ponto de vista ou a negação da possibilidade de diálogo e argumentação. Embora reconheça a relatividade das verdades e valores, também valoriza o respeito pela diversidade cultural e pela autonomia individual, bem como a busca pelo entendimento mútuo e pelo consenso por meio do diálogo e da reflexão crítica.

Podemos compreender que o Relativismo argumenta que as verdades e os valores são relativos ao contexto cultural, social e individual, e não há uma verdade absoluta ou universalmente válida. No entanto, isso não significa que todas as perspectivas sejam igualmente válidas ou que não seja possível buscar um entendimento compartilhado através do diálogo e da reflexão crítica.

Para o Pragmatismo, a verdade não é vista como uma correspondência entre uma ideia ou crença e a realidade objetiva, mas como algo que funciona efetivamente na prática e traz resultados satisfatórios. A verdade é determinada pelo seu valor prático, pela sua utilidade na resolução de problemas e na promoção de mudanças positivas na experiência humana. “Verdadeiro segundo essa concepção, significa ser útil, valioso, promotor da vida” (Hessen, 1999, p. 40). Ponderamos, desse modo, que o Pragmatismo é uma corrente filosófica que valoriza a utilidade prática, os resultados concretos e a adaptação ao ambiente na determinação da verdade e do conhecimento. Enfatiza o valor da experimentação, da observação dos resultados e da capacidade de ajustar as crenças e teorias de acordo com os efeitos práticos. O pragmatismo busca uma abordagem orientada para a ação e a transformação positiva da experiência humana (Hessen, 1999).

Ao estudarmos o Criticismo, compreendemos ser uma corrente filosófica que se desenvolve, principalmente, através do filósofo alemão Immanuel Kant, no final do século XVIII. Tem como objetivo principal examinar os limites e a validade do conhecimento humano, questionando as possibilidades e os fundamentos dessas crenças e juízos (Hessen, 1999). No criticismo são

levantadas questões sobre a origem e os limites do conhecimento, as formas pelas quais o conhecimento é estruturado e organizado e como podemos estabelecer critérios confiáveis para a validade das nossas afirmações. O crítico busca analisar a estrutura da mente humana e os processos cognitivos para compreender como o conhecimento é possível. O Criticismo “compartilha com o dogmatismo uma confiança axiomática na razão humana; está convencido de que o conhecimento é possível e de que a verdade existe” (Hessen, 1999 p. 43). Hessen complementa que, o comportamento criticista “não é nem cético nem dogmático, mas criticamente inquisidor - um meio termo entre a temeridade dogmática e o desespero cético”.

Em síntese, podemos pensar que o criticismo é uma corrente filosófica que se concentra na análise dos limites e dos fundamentos do conhecimento humano. Questiona as bases das nossas crenças e juízos ao investigar as estruturas da mente e as possibilidades do conhecimento. O Criticismo destaca a importância da reflexão crítica e do exame racional na busca por um entendimento mais sólido e confiável da realidade (Hessen, 1999).

A reflexão acerca do criticismo, conforme delineado por Hessen (1999, p. 44), revela uma dualidade intrínseca que merece consideração cuidadosa.

Devemos distinguir o criticismo enquanto método, do criticismo enquanto sistema. Em Kant, o criticismo significa ambas as coisas: não apenas um método que o filósofo utiliza se opõe ao dogmatismo e ao ceticismo, mas também o resultado objetivo a que chegou com a ajuda desse método.

Nesse ponto, Kant argumenta pela necessidade de diferenciar o criticismo enquanto método e enquanto sistema. Ao explorar a filosofia de Kant, somos confrontados com a compreensão de que o criticismo transcende a simples aplicação de um método, configurando-se não apenas como uma abordagem estratégica em oposição ao dogmatismo e ceticismo, mas também como um sistema filosófico. Nesse horizonte, o criticismo não é apenas uma ferramenta utilizada pelo filósofo, mas um conjunto sistematizado de princípios que, por meio de sua aplicação, resulta em uma compreensão objetiva e fundamentada.

## **ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DA ORIGEM DO CONHECIMENTO**

A origem do conhecimento, para Johannes Hessen (1999), traz pontos de reflexão que se organizam a partir do juízo e da experiência. Conforme o autor, “A pergunta sobre a origem do conhecimento humano pode ter tanto um sentido lógico quanto psicológico” (Hessen, 1999, p. 45). Buscam-se as reflexões sobre a origem do conhecimento através da abordagem do Racionalismo, Empirismo, Intelectualismo e do Apriorismo.

O racionalismo é uma corrente filosófica que enfatiza a capacidade da razão humana de alcançar o conhecimento, a verdade e a compreensão do mundo. Surgiu como uma reação ao empirismo, que sustenta que o conhecimento deriva principalmente da experiência sensorial. Os racionalistas argumentam que a razão é uma fonte superior de conhecimento, capaz de descobrir verdades universais e necessárias que não dependem da observação empírica (Hessen, 1999). O principal pressuposto racionalista é a existência de ideias inatas na mente humana. Essas ideias são consideradas inerentes à própria natureza do sujeito e não são derivadas da experiência sensorial. Racionalistas acreditam que, ao usar a razão de forma adequada, as pessoas podem acessar essas ideias inatas e alcançar um conhecimento confiável e seguro.

René Descartes é considerado um dos principais expoentes do racionalismo. Em sua obra *Meditações sobre a Filosofia Primeira*, busca fundamentar o conhecimento em bases sólidas e indubitáveis, em certezas, superando a dúvida. É possível considerar a herança idealista platônica interferindo na concepção cartesiana, como demonstra o mapa epistêmico de Marcos Ferreira Santos, adaptado por Marcos Namba Beccari<sup>3</sup>. Descartes propõe o método da dúvida metódica, questionando todas as crenças e conhecimentos prévios para chegar a verdades fundamentais que são auto-evidentes e demonstram, por si só, as verdades, as certezas. Formula o famoso princípio “penso, logo existo” - *cogito, ergo sum* - como uma verdade indubitável que serve de ponto de partida para a construção do conhecimento (Hessen, 1999). Desse modo, o racionalismo defende que a razão é a principal fonte de conhecimento e da verdade e as ideias inatas, na mente humana, são acessíveis através do pensamento lógico. Essa corrente filosófica teve um papel fundamental no desenvolvimento da ciência moderna e influenciou diversos campos do conhecimento, incluindo a filosofia, a matemática e a física (Hessen, 1999).

O empirismo, a partir de fatos concretos para construir o conhecimento, enfatiza a importância da experiência sensorial na formação do conhecimento humano. De acordo com os empiristas, nosso conhecimento deriva diretamente ou indiretamente da experiência. Ao contrário do racionalismo - que defende a existência de ideias inatas na mente - o empirismo sustenta que a mente humana é uma *tábula rasa* no nascimento, ou seja, uma folha em branco, a ser preenchida ao longo das existências e experiências com informações adquiridas por meio dos sentidos (Hessen, 1999) e elaboradas, sistematizadas na mente humana, no pensamento, o que passa a consistir em conhecimento.

Empiristas argumentam que as sensações e percepções sensoriais são as fontes primárias do conhecimento. Por meio da observação, da experiência e do

3 Disponível no endereço: <https://www.facebook.com/100066544452177/posts/2380611962170756/>.

contato direto com o mundo exterior, somos capazes de adquirir informações sobre os objetos, eventos e relações que existem no mundo. A partir dessas experiências, construímos nossas ideias, conceitos e teorias (Hessen, 1999).

Alguns dos principais filósofos empiristas do período iluminista foram John Locke e David Hume. Não podemos desconsiderar as influências aristotélicas sobre eles nesse processo. Compreendemos que o empirismo defende que o conhecimento humano é adquirido por meio da experiência sensorial e da observação do mundo. As informações obtidas por meio dos sentidos são a base para a formação de nossas ideias, conceitos, compreensões e conhecimento. Essa corrente filosófica teve um impacto significativo no desenvolvimento da ciência moderna, enfatizando a importância da observação empírica e dos métodos experimentais na busca pelo conhecimento.

Destacamos o intelectualismo como uma corrente filosófica que enfatiza o papel da razão e do intelecto na formação do conhecimento humano. De acordo com os intelectualistas, a razão é a faculdade mais elevada da mente e é capaz de conhecer verdades universais e necessárias. A concepção apresentada por Hessen (1999, p. 44) apresenta que, “Se para o racionalismo o pensamento é a fonte e o fundamento do conhecimento, e para o empirismo essa fonte e fundamento é a experiência, o intelectualismo considera que ambas participam da formação do conhecimento”. Para intelectualistas, então, o conhecimento é obtido por meio do exercício da razão e da contemplação intelectual. Argumentam que o intelecto é capaz de compreender e apreender os princípios e as essências das coisas, independentemente da experiência sensorial. Platão e Aristóteles, na concepção de Hessen (1999), são os filósofos mais conhecidos associados ao intelectualismo.

O apriorismo, em nossa análise, sustenta a existência do conhecimento a priori, ou seja, conhecimento que é independente da experiência empírica. De acordo com o apriorismo, certas verdades são conhecidas antes da experiência, sendo inatas à mente humana ou derivadas da razão pura. “O fator a priori não provém, segundo ele, da experiência, mas do pensamento, da razão”. A razão conduz os *a priori* para o “material da experiência e determina os objetos do conhecimento” (Hessen, 1999, p. 63).

Para o apriorismo, a mente humana possui estruturas cognitivas pré-existentes que permitem o conhecimento de certas verdades de forma independente da experiência. Essas estruturas são responsáveis por organizar e interpretar os dados sensoriais e por viabilizar compreensões do mundo no qual estamos envolvidos/as.

Nessa linha de compreensão, percebemos que o apriorismo é uma corrente filosófica que enfatiza a existência de verdades universais e necessárias com

possibilidades de serem conhecidas independentemente da experiência. Essas verdades são acessíveis através da razão e são consideradas fundamentais para o conhecimento humano. No entanto, o apriorismo reconhece a importância da experiência empírica como complemento para a compreensão do mundo.

## **PARA COMPREENDER ALGUNS PARADIGMAS QUE IMPLICAM O CAMPO DA EDUCAÇÃO**

Após pensarmos, com Hessen (1999) as possibilidades e as origens do conhecimento, trazemos algumas reflexões em torno da concepção de paradigma e o fazemos com base na obra *Teoria do conhecimento e teoria da ciência*, de Urbano Zilles (2005). Entre os paradigmas que o filósofo apresenta, encontramos *Paradigma Ontológico*, *Paradigma da Subjetividade*, *Paradigma da Crítica- Linguística* e *Paradigma da Hermenêutica*.

O paradigma ontológico refere-se a uma abordagem filosófica e epistemológica que se concentra na natureza da realidade e na compreensão da existência. Esse paradigma busca explorar as questões fundamentais relacionadas à natureza da realidade, à essência do ser e à existência humana. Conforme Zilles (2005, p. 51), “É um pensamento que parte do ser, que pretende compreender. É um saber pleno de realidade. Aprende a discernir entre verdade e mera opinião, entre aparência e realidade”. É importante compreender que, na interpretação de Zilles, Aristóteles define a filosofia como conhecimento científico da verdade.

Encontramos na etimologia da palavra, ontológico, como *onto* = ser e *logia* = estudo. Isto nos apresenta um significado de estudo do *ser*, o que não quer dizer apenas estudo do ser humano, mas do ser que há, na realidade primeira, de cada *ente*, de cada manifestação. Quando falamos, pensamos na palavra, no sentido, de ôntico falamos, compreendemos algo mais profundo, realidade mais última, uma verdade mais duradoura, para sempre; uma verdade primeira que permanece, que se sustenta, como um retorno às verdades mesmas. O ôntico é o que é, não permite muitas mudanças.

Nesse contexto, Zilles (2005), utiliza o *Mito da Caverna*, de Platão, para explicar o mundo sensível, o mundo que se dá a nossos sentidos, que percebemos pela nossa existência no mundo e refere, também, o mundo das ideias, que é o mundo eterno e imutável das formas perfeitas. Podemos dizer que a investigação se baseia na análise conceitual, na dedução lógica e na busca por princípios fundamentais que regem a estrutura da realidade. A ontologia, como disciplina filosófica, explora as categorias ontológicas, como substância, causa, tempo, espaço, essência e existência, para compreender a natureza do ser como um esforço permanente de busca, de investigação que se dá pelo exercício do pensar, da racionalidade humana.

O paradigma da subjetividade (Zilles, 2005), refere-se a uma abordagem que enfatiza a importância do eu que pensa e, de algum modo, das experiências individuais e perspectivas pessoais na compreensão da realidade e na produção de conhecimento. O sujeito está no centro do processo de conhecimento e de compreensão. Acredita que tudo passa pelo sujeito que tem o veredicto do compreender. Então, a verdade está no sujeito. Cada indivíduo, nessa lógica, possui sua própria percepção, interpretação e experiência de mundo. A realidade é entendida como sendo construída social e culturalmente, influenciada pelas crenças, valores, emoções e histórias de vida de cada sujeito. “A filosofia”, nessa base de análise, volta para seu próprio interior e analisa os acessos da consciência ao mundo. O problema deixa de ser o objeto de conhecimento, mas a possibilidade do sujeito de conhecer” (Zilles, 2005, p. 69).

No âmbito do paradigma da subjetividade, reconhecemos que cada pessoa possui uma subjetividade, um modo único de ver, de compreender, de significar, formado por suas experiências, valores, crenças, emoções e histórias de vida. Essa subjetividade influencia a forma como cada indivíduo percebe, interpreta e age no mundo. A ênfase é colocada na compreensão da diversidade das perspectivas das subjetividades e na valorização das vozes individuais. Reconhecemos que não existe uma única verdade objetiva, mas múltiplas maneiras de interpretar e compreender a realidade.

O paradigma crítico-linguístico refere-se a uma abordagem teórica e filosófica que tem a linguagem no centro da compreensão de análise dos fenômenos sociais, culturais e cognitivos. Combina elementos da teoria crítica, da linguística e da análise do discurso. Busca analisar as estruturas e práticas sociais por meio de uma perspectiva crítica, enfatizando o papel da linguagem na reprodução ou transformação das relações de poder e das estruturas de dominação. Acrescenta Zilles (2005, p. 94) que “O paradigma da crítica linguística posiciona-se com ceticismo perante todo conhecimento filosófico”. Zilles destaca Wittgenstein (1889-1951) como filósofo da gênese da crítica linguística e lhe imputa a limitação da tarefa da filosofia a clarear as ideias analisando aquele meio pelo qual se expressam conhecimentos, ou seja, a linguagem.

Desse modo, a linguagem é concebida como uma manifestação de influência e como uma ferramenta para edificar significados e construir representações sociais. Mediante a análise crítica da linguagem, os seres humanos procuram elucidar as dinâmicas de poder, as ideologias subjacentes e os discursos preponderantes na sociedade. No paradigma crítico-linguístico, são exploradas as formas como as estruturas de poder e as relações sociais são internalizadas e perpetuadas por meio da linguagem. A análise do discurso desempenha um papel fundamental nesse paradigma, permitindo examinar

como os discursos contribuem para a reprodução ou contestação das relações de poder.

Alguns conceitos-chave associados ao paradigma crítico-linguístico incluem hegemonia, ideologia, discurso, intertextualidade, representação, resistência e transformação social. Essa abordagem busca desafiar as estruturas de dominação, promover a conscientização crítica e capacitar os sujeitos a se envolverem na transformação social (Zilles, 2005).

Ao estudarmos o paradigma da fenomenologia, o compreendemos como uma abordagem filosófica e metodológica que se concentra na compreensão das experiências subjetivas e na descrição dos fenômenos tal como são vivenciados pelos sujeitos. Busca compreender a experiência humana a partir da análise dos fenômenos como eles se apresentam à consciência.

A fenomenologia se desenvolve com a liderança de Edmund Husserl (1859-1938) com grande influência em diversos campos como filosofia, psicologia, sociologia e ciências humanas em geral. Essa abordagem busca explorar a essência dos fenômenos e compreender a maneira como os seres humanos percebem, interpretam e dão significado à realidade (Zilles, 2005). Isso nos apresenta que no paradigma da fenomenologia, o foco está na experiência direta vivida pelos sujeitos. Busca suspender as interpretações prévias e as generalizações para se concentrar na descrição minuciosa da experiência tal como é vivenciada, considerando tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos.

No paradigma da fenomenologia, a análise dos dados é qualitativa, baseada em descrições detalhadas, categorias emergentes e padrões encontrados nas experiências relatadas pelos sujeitos. A ênfase está na compreensão e na interpretação da experiência subjetiva, buscando *insights* e compreensões mais profundas sobre a essência dos fenômenos.

O paradigma da hermenêutica refere-se a uma abordagem filosófica e metodológica que enfatiza a interpretação e a compreensão dos significados subjacentes aos textos, símbolos, expressões culturais e experiências humanas. É um paradigma que reconhece a importância da interpretação na busca pelo conhecimento e na compreensão da realidade. No contexto da hermenêutica, um paradigma pode ser entendido como um conjunto de pressupostos, princípios e métodos que guiam a interpretação e a compreensão dos fenômenos estudados.

O paradigma da hermenêutica tem suas raízes na filosofia hermenêutica de pensadores como Wilhelm Dilthey (1833-1911), Martin Heidegger (1889-1976), Hans-Georg Gadamer (1900-2002) e Paul Ricoeur (1913-2005) (Zilles, 2005) e nos ensina que nossas interpretações são influenciadas por nossas próprias experiências, valores e horizontes de compreensão. A compreensão não é um processo objetivo e conclusivo, mas um processo contínuo e interpretativo.

## **PALAVRAS FINAIS**

Ao refletir os textos acerca dos quais elaboramos as considerações que compõem essa reflexão, percebemos a importância de que o mundo da educação de hoje, assim como o de amanhã, está nas nossas ações, em nossa práxis; é definido por nós do mesmo modo como o foi até então. Isso quer dizer que, enquanto especialistas em educação, enquanto profissionais do campo da educação, do ensino, da ciência pedagógica, é nosso compromisso ético – conosco e com a sociedade – contribuir no projeto de sociedade que passa pelo projeto de educação, de escola.

Olhar, ver e assumir as pessoas, os indivíduos, suas necessidades, demandas, a dignidade humana em perspectiva de justiça social, de equidade e de um Estado democrático de direito, pode ocupar um espaço privilegiado na escola, no mundo da educação. O reencantar, o esperar, se apresentam caminhos – talvez mais do que possíveis – necessários e urgentes para a ação pedagógica. Conhecer as bases teórico-pedagógicas e as concepções que interferem diretamente no campo educacional – formal, não-formal, informal –, perceber suas interferências no cotidiano da ciência, da política, da economia e da cultura, é processo emancipatório indispensável para compreender a historicidade do pensamento humano e suas implicações nos diversos horizontes da vida, da existência, das experiências e do aprendizado.

O mundo da educação, composto e para além das pedagogias, se desenvolve na sala de aula e no cotidiano. Desse modo, pensar em educação é ampliar compreensões e concepções; pensar que todos os espaços têm potencial educativo e formativos. Para nós, essas reflexões são importantes à medida que contribuem na formação continuada, permanente, pessoal e profissional. Diferentes paradigmas e teorias se desenvolvem na história do pensamento e das práticas humanas, cada uma com suas abordagens e concepções, tematizam o conhecimento, sua aquisição, como a educação deve ser estruturada, qual ou quais o/s propósito/a da aprendizagem, da ciência. Nesse horizonte, a educação também se articula, se desenvolve, acontece influenciada por fatores sociais, culturais, filosóficos e se apresenta com possibilidade, do mesmo modo que a condição humana. A educação com ciência e humanismo pode ser o grande antídoto, especialmente se acontecer como formação integral como, desde há muito, nos alertam, entre outros e outras, Paulo Freire e Dermeval Saviani.

Talvez caiba uma palavra, ainda, acerca de que tudo o que fazemos está vinculado a uma compreensão. Nessa chave de pensamento se estabelece a necessidade de leituras e releituras, aprofundamentos, diálogos, ciência e humanidade. Nada está pronto e imutável, a educação é um processo permanente.

Educação é um grande desafio diário. Sofre interferências com os avanços tecnológicos, com as rupturas democráticas e as condições político-econômicas.

Educar é, também, ativar as memórias. Memórias são vida, a presentificação das experiências. A interação entre memória e aprendizado é central para uma compreensão mais profunda e significativa dos conceitos. Destacamos a importância da interação social na construção do conhecimento e aí as memórias assumem uma função colaborativa. Quando compartilhadas e discutidas em contextos educacionais, as memórias promovem a troca de perspectivas, enriquecendo o entendimento coletivo e contribuindo para a construção coletiva do conhecimento.

Contudo, a influência das memórias na educação também levanta questões críticas. As teorias do conhecimento alertam para os desafios associados à subjetividade das memórias e à memória seletiva. Essa consciência é crucial para uma abordagem educacional mais crítica, que considere a objetividade do conhecimento e a intersubjetividade e avalie a autenticidade das memórias utilizadas como fontes educativas. No entanto, nos parece que as memórias têm um papel fundamental na construção da identidade e da cultura ao conectar os indivíduos com suas raízes, tradições e histórias pessoais, elas contribuem para a diversidade e o enriquecimento do ambiente educacional, fornecendo uma base para a educação que valoriza a multiplicidade de experiências e perspectivas.

## REFERÊNCIAS

BENINCÁ, Elli. A memória como elemento educativo. IN: TEDESCO, João Carlos (org.). **Usos de memórias**. Passo Fundo: UPF Editora, Universidade de Passo Fundo, 2002.

CASSOL, Claudionei Vicente. **Seminário de Educação e Teorias do Conhecimento**. Frederico Westphalen: PPGEDU/URI, março a junho de 2023. Aulas na turma de Mestrado.

HESSEN, Joannes. **Teorias do conhecimento**. Tradução João Vergilio Gallerani Cuter. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARQUES, Mario Osório. Os paradigmas da educação. **Revista Brasileiro de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.73, n 175, p.547-565, set/dez. 1992.

SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade. *In*: SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42 ed.- Campinas, SP: Autores associados, 2012.

ZILLES Urbano. **Teoria do conhecimento e teoria da ciência**. São Paulo: Paulus, 2005.

POPPER, Karl. **Conjeturas refutações**. São Paulo: Edições 70, 2019.

SANTOS, Marcos Ferreira Santos. Mapa Epistemológico-Genealógico do Conhecimento Ocidental, adaptado por Marcos Namba Beccari. Disponível no endereço: <https://www.facebook.com/100066544452177/posts/2380611962170756/>. Acesso em: março de 2023.

# INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TEORIAS DO CONHECIMENTO PELAS VIAS DA MEMÓRIA COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO

*Suelen Bourscheid<sup>1</sup>*

*Claudionei Vicente Cassol<sup>2</sup>*

## EDUCAÇÃO E TEORIAS DO CONHECIMENTO: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

A construção deste ensaio é resultado das discussões tecidas no desenvolvimento do Seminário de Educação e Teorias do Conhecimento, no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – PPGEDU-URI, Campus de Frederico Westphalen/RS. O objetivo é possibilitar debates no que tange ao uso do método de memórias como elemento educativo, sistematizado por Elli Benincá, facilitador de aprendizagens e impulsionador de reflexões e produções em torno das teorias do conhecimento e suas relações com a educação. Da mesma forma, ao estudar Educação e Teorias do Conhecimento, desenvolvemos um aparato teórico que permite amparar pesquisas e estudos, de modo a assegurar e consolidar ideias e hipóteses propostas de investigações e que podem acender luzes sobre o problema da educação e da teoria enquanto terminologias ricas e complexas em sentidos e compreensões. Além disso, pensamos ser relevante que todo e qualquer pesquisador/a, na área da Educação, construa um aporte teórico que o/a sustente nas reflexões e produções.

Antes de qualquer menção, torna-se importante situar o/a leitor/a na compreensão do que se trata ao trazermos o termo de memória como elemento

---

1 Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Especialista em Psicopedagogia pelo Grupo Educacional FAVENI. Especialista em Linguagens, suas tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (2022). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário FAI - UCEFF/Itapiranga. E-mail: bourscheid\_suelen@outlook.com.

2 Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Pós-doutor e Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Licenciado em Filosofia, História e Psicologia da Educação (FAFIMC). E-mail: cassol@uri.edu.br.

educativo e/ou pedagógico. Tedesco (2014, p. 130) nos ensina que “ao narrar, a memória se faz ação, porém uma ação contextualizada, passível de modificação pela própria ação”. É uma tentativa de representar as reflexões tecidas a partir de um entendimento de determinado assunto. Torna-se uma memória carregada de informações, de conhecimentos e de subjetividades, pois é construída com foco para as associações realizadas pelo sujeito a partir do assunto. Benincá (2002) atribui pertinência ao método da memória, sobretudo, no que tange à necessidade de explicitar um assunto, teórica e metodologicamente, pois,

a memória já havia sido utilizada como uma proposição de observação, de registro e de avaliação das experiências vivenciadas no interior da sala de aula pelos professores [e pelas professoras] do curso de Pedagogia no início da década de 1980 (Benincá, 2002, p. 110).

A partir de então, percebemos o valor e a pertinência do conceito e explicação da palavra memória, que para Benincá (2002, p. 112) “é um conceito bidimensional, entendido tanto como substantivo (lembrança, reminiscência) quanto na sua acepção verbal, quer dizer, como ação do indivíduo (lembrar, recordar, reter informações)”. Assim, a memória é importante como elemento metodológico e formativo no contexto das pesquisas, pois possibilita a captação e registro de informações valiosas, à medida que “há significativas razões para que a memória seja escrita: a sua permanência no tempo e a sua transposição” (Benincá, 2002, p. 125) se constituem em conhecimento.

Nesse viés, são descritos neste texto, as principais ideias e conceitos, bem como, as reflexões tecidas e considerações expressas durante os encontros. Enfatizamos autores que abordam as teorias do conhecimento, os paradigmas científicos e desenvolvem relações com a educação desde as possibilidades, origens, construções e tratamentos de permanência do conhecimento. Dentre os autores que citamos Marques (1992), Hessen (1999), Zilles (2005) e ponderações tecidas sob a ótica das memórias como elemento educativo, enfatizadas por Tedesco (2014) e Benincá (2002).

## **OS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO, POR MÁRIO OSÓRIO MARQUES**

O texto *Os paradigmas da Educação*, de Mário Osório Marques, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no primeiro momento, traz considerações que são aqui tematizadas porque enfatizam conceitos e elementos gerais, que permeiam uma linha de raciocínio sobre o que é a educação e como são abordadas as teorias do conhecimento. Conforme as análises nos encontros, é importante ter em mente que o mundo filosófico e o mundo da vida, do cotidiano, estão baseados nas teorias e nos grandes

paradigmas desenvolvidos e dispostos em determinado tempo histórico e contexto sociocultural e político econômico. Nesse viés, reconhecemos a importância da educação. Se todo pensamento é pautado a partir de um ponto de vista, a educação torna-se pertinente, também, porque proporciona mudanças para repensar e ressignificar o pensar e o vivido, o imaginário e o concreto, o passado e o presente. É como o desvio de uma serra circular, que segue sempre o mesmo caminho.

Sobre as teorias, podemos, de memória, resgatar que vêm de uma ideia cuja tentativa é explicar uma verdade e, sempre que possível, da forma mais absoluta. Cada teoria e nas pesquisas que cada uma delas ilumina, embasa, tem a pretensão de tentar ser uma verdade absoluta sobre alguma situação ou problema. A teoria é uma tentativa de tirar uma ideia, uma compreensão, um conceito, um sentido, de algo concreto, do cotidiano ou, também, da dimensão do abstrato, do imaginário, de algo ou de algum lugar ou não-lugar que não se vê. A teoria, ou as teorias, são reais e estão presentes em tudo o que se faz, inclusive nas ações que são consideradas instintivas. As teorias, construções para explicar fenômenos, acontecimentos, fatos, situações, circunstâncias, possibilidades, são como uma explicação da realidade que satisfaz a uma indagação naquele momento.

Uma compreensão que dá conta da problemática no agora, ainda que não de todo. Embora com uma pretensão de ser como um *olho de Deus*, que tudo vê e tudo compreende e explica. Ainda que não seja absoluta, não domine o todo, não ilumine a complexidade de cada problemática, atende algumas necessidades de investigações e explicações. Olho de Deus, como concepção grega, se aproxima de um sentido de *teoria* visto que Deus seria quem domina, detém, conhece a verdade. Ele é a própria verdade, nas acepções teológicas. Se existe alguém que possui uma verdade absoluta seria Deus. A postura de Deus é encarada como alguém que diz o que é verdadeiro, que ilumina para o caminho da verdade, para o conhecimento. Embora, por outro lado, possa representar um caráter fundamentalista, sem aberturas para diálogos e refutações, como ensina Karl Popper.

É preciso ter clareza ao afirmar que não se tem uma verdade absoluta estabelecida. Existem paradigmas compostos por várias teorias, vários modos de ver e compreender a realidade e de orientar as ações. Os paradigmas são constituídos pelos vários modos de estruturar o pensamento e o conhecimento do ser humano. São desenvolvidos a partir das vivências e experiências da humanidade que a ciência incorpora como elemento de análise, de estudo. A humanidade constrói, então, suas teorias no interior das temporalidades e historicidades e isso constitui paradigmas, que são grandes horizontes de localização teórica. As reflexões de Mário Osório Marques, com base no

pensamento de Thomas Kuhn, auxiliam a compreensão, ao definir que “um paradigma é aquilo que membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens [e mulheres] que partilham um paradigma” (Kuhn, 1962, p. 219).

Desse modo, construímos o entendimento de que um paradigma é um modelo ou um padrão a se seguir que pode ser substituído em determinado tempo ou trocado por outro, à medida que não atende mais às exigências, fenômenos, avanços da comunidade científica, da ciência e da humanidade. Etimologicamente, na tentativa de expor compreensões acerca do que possa ser paradigma e ampliar o debate, o termo tem origem no grego e nasce com um sentido de *modelo*, *padrão*, corresponde a algo que vai servir de referência ou exemplo a ser seguido em determinada situação e contexto histórico e científico. Um paradigma é, também, um possibilitador na direção do progresso da ciência, pois, influencia a vida humana em todos os aspectos ao servir de grande horizonte para a ciência. Os paradigmas são gestados num pensamento de conflitos, de diálogos, de tensionamentos, para resolver os problemas e se desenvolvem a partir da junção e da conexão de novas teorias (Marques, 1992), com outras compreensões e construções.

Parece ser, nesse sentido, que Marques (1992, p. 548) enfatiza sobre os paradigmas, em sua condição de serem “permanente reconstrução histórica”, na qual não há sucessão apenas, mas interpenetração e aí “permanecem na novidade de nova estruturação na cultura e nas cabeças, necessitados de se distinguirem para sabermos qual deles nos comanda”. Parece ser nesse viés que se sustenta a ideia de que, quem organiza os paradigmas são os próprios seres humanos, ao produzir ciência. É por intermédio de seus pensamentos, suas ações, suas ideias, e de seu fazer científico ao buscar soluções para os problemas que afetam a vida humana ou que podem interferir nela e, desse modo, podem influenciar toda a humanidade e as diversas formas de vida e suas manifestações. Os grandes pensamentos, as grandes teorias, são produzidos ou estabelecidos pelos próprios seres humanos, assentados nas suas imanentes condições, mas em perspectiva de transcendência

A partir das interrogações de Marques (1992, p. 548), compreendemos que “o problema crucial é do princípio organizador do conhecimento, e que o que é vital hoje não é apenas aprender, não é apenas reaprender, mas sim reorganizar o nosso sistema mental para reaprender a aprender”. Essas compreensões indicam que o pensamento vigente, o pensamento, a ciência, o conhecimento, em uso ou em aceitação, em determinado momento da humanidade, as vivências e as experiências humanas, não são apenas vivências subjetivas de cada ser; são relações que se complexificam, que se implicam à medida que buscam refutar

uma teoria, uma verdade, um sentido e, desse modo, como ensina Popper (1972), construir novos paradigmas, novas teorias, novas compreensões. No esforço de estudar, analisar, investigar, buscar compreensões, segurança para entender e para agir – no concreto e no imaginário, na ação e no pensar, portanto na práxis –, possibilidades, alternativas, criação de hipóteses para reorganizar aquilo que nos guia como padrão, há implicações de refutações e novas estruturas científicas, como ensina Thomas Kuhn.

No contexto abordado, o diálogo persistente, conforme Marques (1992, p. 549), ressalta que “reconstruir a educação que responda às exigências dos tempos atuais não implica o abandono do passado, nem o esquecimento da tradição, mas uma releitura à luz do presente que vivenciamos e do futuro que almejamos, uma hermenêutica”. Nesse sentido, a hermenêutica é concebida como uma filosofia que investiga a teoria da interpretação, que envolve reflexões suscitadas pela interpretação de diversos contextos. Pode ser entendida tanto como a arte da interpretação quanto como a prática ou treino da interpretação. Contrapõe-se a essa perspectiva, a dialética histórica, um percurso de diálogos entre ideias, entre teses.

Nessa perspectiva histórica da produção de conhecimento, a partir de grandes estruturas e orientações de pensamento e de desenvolvimento da ciência, exploramos o paradigma ontológico do conhecimento, como uma possibilidade de educação fundamentada na essência do ser, em sua existência e na própria realidade intrínseca, inata. O ser é considerado o epicentro, não apenas como entidade, mas como ideia e conceito. Nessa concepção, Marques (1992, p. 550) destaca que “a contemplação do ser para sempre, para além das aparências físicas, é o princípio da Filosofia”. Dessa forma, o paradigma ontológico do ser, perpetuamente presente, encaixa-se na perspectiva de que educar é integrar o aprendiz na ordem do mundo e dos seres humanos, conforme suas disposições e estados.

A educação na modernidade, no paradigma da razão subjetiva, a razão moderna se configura como uma promessa de progresso no percurso humano. Os indivíduos têm consciência do valor de suas próprias ideias, compreensões e capacidades. Segundo Marques (1992), a consciência da razão humana se fundamenta em si mesma, confiante em seu próprio potencial. Nessa perspectiva, o paradigma modernista é delineado como um modelo de racionalidade científica. Ele se torna abrangente e global, o que as afasta do conhecimento aristotélico e medieval para abraçar uma visão que valoriza não apenas o conhecimento científico, mas também o senso comum e os estudos humanísticos.

Marques (1992) considera as ideias de Habermas (1990) ao abordar que, na era moderna, a razão alcança uma compreensão intrínseca ao libertar-se

das normativas sugestivas do passado, as quais eram externas a ela por serem provenientes das circunstâncias ou das imposições religiosas. A razão passa a se fundamentar em si mesma, configura-se como um sistema unitário de conhecimento autocentrado no subjetivismo. Essa transição sugere uma mudança paradigmática em que a razão deixa de ser orientada por normas e valores externos, passa a buscar sua própria fundamentação interna. Esse processo pode ter implicações profundas não apenas na filosofia, mas também na forma como a sociedade compreende e utiliza a razão como base para o conhecimento e a tomada de decisões, o que se define como racionalismo.

A proposta de uma neomodernidade, conforme delinea Marques (1992, p. 558), enfatiza a centralidade da linguagem pragmática no mundo da vida no contexto educacional. Segundo Marques (1992, p. 558) “a neomodernidade, como reconstrução, não renuncia aos ideais da razão. É, antes, uma reafirmação do poder da razão a caminho, sempre, de seu próprio esclarecimento”. Nesse sentido, a neomodernidade na educação caracteriza-se por uma abordagem que reconhece e valoriza a importância da razão, mas não de forma estática ou dogmática. Em vez disso, destacamos o compromisso contínuo com o aprimoramento da razão e o estímulo a um processo constante de esclarecimento e evolução.

A partir desses diálogos, várias indagações continuam a perpassar o estudo dos paradigmas da educação. É crucial cultivar clareza e compreensão das teorias, manter a mente aberta para não rejeitar aquilo que pode propiciar a criação de novos pensamentos e uma abordagem inovadora diante das situações. Bauman destaca o conceito de “estado jardineiro” (Bauman, 2012) e desenvolve uma analogia ao comparar a ter um jardim repleto de rosas vermelhas com uma única rosa branca. Ao seguir os padrões já estabelecidos, um jardineiro tradicional removeria essa rosa branca; no entanto, no estudo de teorias e paradigmas, é imperativo evitar certezas absolutas.

Destacamos a importância de uma abordagem metodológica hermenêutica, que sustenta um diálogo entre as diversas teorias e abraça a pluralidade. Embora, cada indivíduo possa encontrar uma verdade que lhe pareça absoluta, uma teoria à qual se apegue e estabeleça vínculos, é fundamental que mantenha a mente aberta, a constante reflexão, a leitura e a releitura, assim como o aprofundamento das compreensões que constituem a essência da ciência, do conhecimento. Essa abordagem permite a abertura para novas descobertas, uma vez que nada é imutável e nada está permanentemente definido. Tudo é sujeito a questionamentos.

No texto, Marques afirma que “o processo de auto constituição da vida humana é, eminentemente, processo interativo de encontro/diálogo de sujeitos que nele se constituem ao mesmo tempo que o instauram e o dinamizam”

(Marques, 1992, p. 560). No comparativo com a educação, temos que cada sujeito possui uma maneira de compreender, mas o diálogo é fundamental porque não se pode ser uma compreensão isolada, solipsista, individualista que promova um pensar apenas no que favorece o ego; o bem precisa ser para todos e todas.

## **POSSIBILIDADE DO CONHECIMENTO A PARTIR DE JOHANNES HESSEN**

Na continuidade, a discussão aprofunda-se em análises e reflexões sobre o texto de Johannes Hessen, especialmente nos capítulos intitulados “A possibilidade do conhecimento” e “A origem do conhecimento”, presentes no livro “Teoria do Conhecimento”. A ênfase recai sobre a ideia de que as teorias, ao se desenvolverem, não apenas explicam o conhecimento, mas também moldam mundos e contribuem para a formação de culturas específicas.

A primeira parte do texto é construída em torno da seguinte indagação: o conhecimento é possível? A resposta afirmativa indica que, se o conhecimento existe, ele é, por definição, possível. Contudo, essa resposta levanta uma série de outras questões intrigantes. Se o conhecimento de fato existe, de onde ele provém? Como é validado? Qual é o critério para determinar a veracidade do conhecimento? E, ainda, quais são as diversas dimensões que compõem o conhecimento? Essas interrogações delineiam um terreno fértil para a exploração das complexidades inerentes à natureza do conhecimento.

Para tanto, as possibilidades do conhecimento são descritas por Hessen, através de cinco vias: dogmatismo, ceticismo, subjetivismo ou relativismo, pragmatismo e criticismo.

A explanação de Hessen (1999) sobre o dogmatismo é caracterizada pela aceitação do conhecimento como uma certeza absoluta, uma crença inquestionável e uma verdade incontestável. Hessen destaca que essa atitude é uma inclinação natural do ser humano em relação ao mundo, na qual a percepção de um objeto leva automaticamente à crença inquestionável em sua existência. O autor enfatiza que “com o dogmatismo, não se vê que o conhecimento é essencialmente, uma relação entre sujeito e objeto” (Hessen, 1999, p. 29). A crítica de Hessen ao dogmatismo reside na falta de questionamento e na ausência de uma abordagem crítica em relação ao conhecimento. Ele ressalta que aqueles que adotam uma postura dogmática não se engajam no processo reflexivo, não confrontam, não questionam e não problematizam o conhecimento. A ênfase recai na aceitação passiva da informação, sem considerar a natureza dinâmica da relação entre sujeito e objeto no processo de conhecimento.

Em contraponto ao dogmatismo, este que encara a possibilidade de contato entre sujeito e objeto como autoevidente, está o ceticismo, que o contesta

(Hessen, 1999). Por ceticismo, compreende, então, a ação de considerar, de examinar. Em contraste com a postura dogmática, o ceticismo promove uma atitude de dúvida e questionamento como uma abordagem fundamental para o conhecimento. A ideia central é que o conhecimento se torna possível somente quando o sujeito se engaja ativamente no ato de duvidar. Essa abordagem cética destaca a importância da investigação crítica, da análise cuidadosa e da consideração constante em relação ao conhecimento.

Pressupomos que cada pessoa representa um universo único de compreensão, e que cada subjetividade carrega consigo a sua própria verdade. Nesse contexto, emerge a discussão sobre o subjetivismo e o relativismo. No subjetivismo, o conhecimento humano é percebido como dependente de fatores inerentes ao sujeito pensante. Ao explorar o conceito de conhecimento subjetivo, depreendemos que este se caracteriza por depender do ponto de vista pessoal, centrado na individualidade do sujeito. Contrariamente à fundamentação no objeto, o conhecimento subjetivo é condicionado pelos sentimentos, intuições e concepções do indivíduo.

Conforme Hessen (1999) a verdade existe, mas ela é limitada em sua validade, principalmente quando se considera os elementos subjetivos de cada sujeito. No subjetivismo, segundo o autor, a verdade é restringida naquilo que o sujeito conhece e julga correto. Quando o sujeito julgar que  $2 \times 2 = 4$ , por exemplo, pode ser apenas verdadeiro para o sujeito. As verdades são supraindividuais, sem validade geral. O relativismo tem certo parentesco com o subjetivismo, contudo, “ênfatisa mais a dependência que o conhecimento humano tem de fatores externos, considera a influência do meio ambiente e do espírito da época”, conforme Hessen (1999, p. 37). O conhecimento muda em cada época, em cada cultura e muda de pessoa para pessoa.

O subjetivo é essencialmente um ponto de vista, representa a perspectiva única de um/uma observador/a. Cada visão é, por sua vez, a contemplação de um ponto específico. O relativismo emerge como antítese do dogmatismo, desenvolve-se a partir de diversas perspectivas, intrinsecamente ligado a diferentes épocas e culturas. Sob nossa ótica, esses conceitos estão intimamente entrelaçados, pois compartilham uma proximidade substancial.

O pragmatismo, corrente filosófica que teve seu surgimento no final do século XIX, destaca-se por meio dos pensamentos influentes de filósofos como Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey. Essa abordagem filosófica coloca em evidência a significativa relevância da prática, da ação e das consequências como critérios fundamentais para a validação e utilidade das ideias e teorias. Em vez de se concentrar exclusivamente em concepções abstratas, o pragmatismo direciona seu enfoque para a eficácia e aplicação

prática, reconhece a importância de verificar as implicações concretas de uma ideia no mundo real.

Com efeito, o pragmatismo rejeita a concepção de verdade como algo absoluto e estático, destaca, em vez disso, a relevância crucial do contexto e das circunstâncias na avaliação do conhecimento. Para os adeptos do pragmatismo, a verdade não é uma entidade imutável, mas algo que se revela e se valida por meio de sua utilidade prática e do êxito na resolução de problemas. Nessa perspectiva, a veracidade de uma proposição ou ideia é determinada pela eficácia demonstrada em lidar com as demandas do mundo real; reflete um compromisso com a aplicação concreta e os resultados tangíveis como critérios essenciais na busca pela verdade.

Entre as diversas abordagens do conhecimento, destaca-se o ceticismo. Trata-se de uma doutrina filosófica que rejeita qualquer forma de conhecimento cujas bases não tenham sido minuciosamente analisadas de maneira crítica. De acordo com Hessen (1999), o subjetivismo, relativismo e pragmatismo são considerados ceticismos dentro dessa perspectiva. O ceticismo, posicionado como um ponto de vista intermediário entre o dogmatismo e o ceticismo, é descrito por Hessen (1999, p. 43) como “aquele método da atividade de filosofar que investiga tanto a fonte de suas afirmações e objeções quanto os fundamentos sobre os quais repousam”. Essa abordagem destaca a importância da análise crítica na construção e validação do conhecimento filosófico.

No que tange à possibilidade do conhecimento, Hessen (1999) sustenta que o ceticismo emerge como o único ponto de vista corretamente fundamentado. O autor argumenta que “a investigação do conhecimento não pode ocorrer senão conhecendo; investigar esse assim chamado instrumento não significa outra coisa senão conhecê-lo. Mas querer conhecer antes de conhecer é tão incongruente quanto a sábia resolução daquele escolástico – aprender a nadar antes de aventurar-se na água” (Hessen, 1999, p. 44). Nessa perspectiva, Hessen enfatiza a necessidade de abordar a investigação do conhecimento de forma intrinsecamente conectada à própria atividade de conhecer. Rejeita a ideia de conhecer antes de iniciar a exploração do processo. Essa abordagem crítica destaca a importância de uma compreensão profunda e reflexiva do conhecimento, conduz à conclusão de que o ceticismo é o método mais apropriado para tal empreendimento.

Com a afirmativa de que o conhecimento é possível, das verdades, das teorias, das trocas e partilhas, é preciso ir ao encontro da origem do conhecimento. Entre as origens do conhecimento, Hessen (1999) destaca o racionalismo, empirismo, intelectualismo, apriorismo e o pensamento crítico.

Hessen (1999) ensina que no racionalismo o conhecimento provém da razão. É pela razão que se consegue compreender e visualizar o conhecimento.

A razão garante a segurança que as coisas existem; ela esclarece, comprova e demonstra. É a corrente filosófica que traz como argumento a noção de que a razão é a única forma do ser humano alcançar o verdadeiro conhecimento, o conhecimento mais completo. Hessen (1999, p. 54) explana que “é mérito do racionalismo ter visto e sublinhado insistentemente a importância dos fatores racionais no conhecimento humano”.

A perspectiva racionalista atinge seu ápice com Descartes no século XV, que confere ao racionalismo uma matiz de ceticismo. Ao questionar e duvidar de maneira incisiva, Descartes indaga: o que possui sentido? Como garantir a existência de tudo que nos rodeia? A certeza, argumenta, demanda que se submeta tudo à dúvida. Por outro viés, Agostinho de Hipona (354 - 430) também se destaca como um racionalista, entretanto, sob a ótica de um paradigma metafísico. Sua razão busca justificar o valor das ideias como um caminho para alcançar a fé. A verdade absoluta, a razão intrínseca das coisas, conduz Agostinho em direção à fé. Adicionalmente, como tem ensinado o filósofo idealista e racionalista Platão (428 a.C. - 347 a.C.), a verdade reside no mundo das ideias. São pensamentos metafísicos que permeiam a compreensão de que o conhecimento reside no reino das ideias. Nesse contexto, tudo se torna viável no universo das ideias; é um domínio conceitual no qual o objeto em si perde relevância diante do conceito que o define, da sua essência.

Para o empirismo, Conforme Hessen (1999, p. 54), “a única fonte do conhecimento humano é a experiência”. Considera o ser humano como uma tábula rasa, um espírito vazio de conteúdos que só podem ser preenchidos através das experiências. A dúvida cartesiana, por exemplo, é o princípio do processo de conhecer. Em linhas gerais, não existe a noção de que tudo poderia ser determinado simplesmente pela análise lógica, sem juntá-la às observações ou experimentos.

O intelectualismo, como outra fonte de origem do conhecimento, é uma corrente filosófica que atribui um papel central à razão e ao intelecto humano na busca pela verdade e pelo conhecimento. Essa corrente filosófica enfatiza a capacidade da mente racional em compreender a realidade e descobrir verdades comportamentais e objetivas. No intelectualismo, a razão é considerada a faculdade superior da mente humana, capaz de discernir entre o verdadeiro e o falso, o certo e o errado. Acreditamos que a razão é a fonte de conhecimento confiável e que sua aplicação adequada leva ao entendimento correto da realidade. Hessen (1999, p. 60) escreve que “a consciência cognoscente lê na experiência, retirando seus conceitos da experiência. Assim, experiência e pensamento constituem conjuntamente o fundamento do conhecimento humano. Seu fundador foi Aristóteles”.

Na compreensão do apriorismo, o conhecimento apresenta elementos que são, *a priori*, independentes da experiência. Conforme Hessen (1999, p. 62) “a história da filosofia apresenta ainda uma segunda tentativa de mediação entre racionalismo e empirismo: o apriorismo”. Esse conceito provém daquilo que vem antes da experiência, quando se visualiza, se constata, já se sabe. Conhecimento que pode ser obtido a partir da intuição. O apriorismo defende a existência de conhecimentos inatos e *a priori*, ou seja, conhecimentos que não são adquiridos por meio da experiência sensorial, mas que são inerentes à própria natureza humana.

Concluimos esse momento do estudo com a apresentação do posicionamento crítico. Hessen (1999, p. 64) habilmente destaca que “pensar criticamente envolve saber discordar e questionar, tanto dos outros quanto das próprias ideias”. Esse posicionamento crítico se caracteriza pela meticulosa análise e questionamento de ideias, teorias, argumentos e perspectivas, ao buscar compreender suas bases e possíveis limitações.

Ao abraçar um posicionamento crítico, almeja-se evitar a aceitação passiva de informações ou opiniões, promover a reflexão, o debate e a busca por evidências e argumentos robustos. A habilidade de questionar, discordar e examinar cuidadosamente contribui para uma compreensão mais profunda e fundamentada, estimulando um ambiente intelectual dinâmico e enriquecedor.

## **TEORIA DO CONHECIMENTO E TEORIA DA CIÊNCIA: OS PARADIGMAS DO CONHECIMENTO NA COMPREENSÃO DE URBANO ZILLES**

Ao dar continuidade aos estudos dos paradigmas, aprofunda-se na obra “Teoria do conhecimento e teoria da ciência”, de Urbano Zilles, publicada em 2005. Nos primeiros passos de suas reflexões, deparamo-nos com o paradigma ontológico. A ontologia, por definição, é o estudo do ser. No entanto, não se trata do ser humano em si, mas daquilo que é fundamental em cada problema. O paradigma ontológico mantém-se robusto na incessante busca pelas raízes dos problemas, da verdade primordial e absoluta em cada investigação.

O paradigma ontológico é uma perspectiva filosófica que se concentra na natureza do ser, da realidade e da existência. Ele busca compreender a essência da realidade e como os seres humanos se relacionam com ela. Na filosofia, a ontologia é o estudo do ser, aquilo que existe e da natureza fundamental da realidade. O paradigma ontológico refere-se a um conjunto de orçamentos, conceitos e perspectivas que moldam a compreensão da realidade e influenciam a forma como interpretamos e interagimos com o mundo.

Dentro do paradigma ontológico, Zilles (2005) analisa a doutrina das ideias de Platão e o mito da caverna. “O sentido da parábola é questionar o que aparentemente é evidente. O mundo, no qual se move o homem [e a mulher], é imagem de uma realidade, da qual, no início, sequer suspeita” (Zilles, 2005, p. 52). Nesse sentido,

Para Platão, conhecimento verdadeiro só é possível em relação ao mundo transcendente das idéias. O acesso para compreender as ideias não é uma experiência sensível, pois esta pode enganar. [...] Segundo Platão, as ideias são as formas, arquétipos atemporais, perfeitas, imutáveis, imateriais, das quais as coisas materiais são reflexos ou cópias imperfeitas (Zilles, 2005, p. 53).

Por conseguinte, Aristóteles (348 a.C. - 322 a.C.) desenvolve uma filosofia a partir da observação. Zilles (2005) discorre sobre a figura notável de Aristóteles e caracteriza-o com postura realista e naturalista. Seu mestre fora Platão, e pensa como ele a partir da perspectiva da ontologia, no sentido que busca conhecer a essência das coisas e da realidade, o universal, o imutável, as razões, as causas, a verdade objetiva. Para chegar a tal resultado, seu método é diferente de Platão. Aristóteles foca na observação, naquilo que é concreto. Para Aristóteles, a essência é aquilo no seu estado final, completo. De acordo com Zilles (2005), Aristóteles não é considerado um empirista, ele instrumentaliza a percepção sensível, mas esta experiência do mundo exterior o conduz à descoberta do ser como tal.

Outro notável, é Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), com a filosofia do espírito absoluto do mundo. Para Zilles (2005), Hegel deve ser considerado como o representante mais significativo do pensamento ontológico. Sua tese é que “pensar e ser coincidem e que, portanto, a lógica coincide com a ontologia. Também ele quer conhecer estruturas da realidade global, sua essência interior, quer descobrir o fundamento ontológico do visível” (Zilles, 2005, p. 58).

Seu pensamento é idealista. No centro de sua teoria está a ideia. Hegel defende que a realidade é um processo dialético, ou seja, um movimento constante de desigualdades e superação. Para ele, a história humana é marcada por uma série de conflitos e contradições que, ao serem resolvidos, geram uma nova realidade mais complexa e evoluída.

Na sequência, adentramos ao estudo do paradigma da subjetividade. O paradigma da subjetividade compreende o estudo além do paradigma ontológico. Como Zilles (2005, p. 69) afirma, “a filosofia não mais pode iniciar com a investigação dos objetos, mas antes deve indagar quais os elementos que constituem o conhecimento e quais seus limites. A filosofia deve voltar-se para seu próprio interior e analisar os acessos da consciência ao mundo”.

Nessa perspectiva, a filosofia precisa voltar-se ao pensar do sujeito, às condições, às possibilidades e aos limites do conhecimento. Assim, o paradigma da subjetividade é construído diante da compreensão que se tem sobre o conhecimento, que depende das formas de apreensão do humano, que existe uma realidade construída de acordo com o pensar do sujeito e, desse modo, produz o mundo que ainda não existe.

Quando falamos sobre o paradigma da subjetividade, enfatizamos René Descartes ou Rénatus Cartesius (1596-1650) e a filosofia do racionalismo. Para Zilles (2005, p. 70) “designa-se por racionalismo uma perspectiva que parte do pressuposto de que o conhecimento não provém somente de dados empíricos, mas é produzido por atividade intelectual.” Descartes libertou a teoria do conhecimento das premissas teológicas que eram usadas até o momento, e revolucionou o racionalismo. Para ele, o racionalismo apela à razão ou à intuição intelectual como uma ou a única fonte do conhecimento imediato. Por meio do racionalismo se constrói a ideia de que é possível um conhecimento ser seguro. É esse o argumento defendido pelos racionalistas, de que seria a razão ou o intelecto, as únicas fontes de conhecimento imediato e seguro sobre o mundo.

É através dessa perspectiva que Descartes quer fundamentar seu pensamento em juízos que possam ser verificados como verdadeiros e certos. Descartes foi importante como filósofo, mas também como matemático e cientista em sua época; o descobridor da geometria analítica. Para ele, matemática, ciência e filosofia são inseparáveis. Seu método, então, é construído através da dúvida. “A dúvida cartesiana não é um fim, mas um meio para chegar à certeza” (Zilles, 2005, p. 75). Assim, para a razão bem funcionar, é necessário realizar uma limpeza da mente, se colocar livre e aberto de todo preconceito; é preciso que se duvide de tudo aquilo que já foi constituído como verdade absoluta. A partir de então, elabora quatro preceitos de análise sobre a construção do conhecimento: evidência e o conceito de intuição; análise; ordem ou síntese; e o quarto preceito consiste em enumerar completamente os dados do problema e fazer revisões gerais, de modo a ter certeza de nada omitir. Assim, obtém-se uma intuição geral e uma evidência do conjunto (Zilles, 2005).

Também, dialogamos sobre David Hume (1711-1776) e a filosofia do empirismo. Enquanto o objetivo de Descartes é de obter uma visão clara e distinta de conteúdos, por meio de informações confiáveis, o empirismo acentua a função central da experiência real. De acordo com Zilles (2005, p. 77) “para os empiristas, só se pode obter conhecimento com base na experiência” e também “nada há no intelecto que antes não tenha passado pelos sentidos” (Zilles, 2005, p. 78).

Por conseguinte, tem-se Immanuel Kant (1724-1804) e a filosofia como limite. Segundo Zilles (2005, p. 83) Kant tomaria seu ponto de partida a partir da

indagação “pelo papel do sujeito no processo do conhecimento e do pensar, ou seja, de que modo é a sua capacidade de conhecer: como se pode fundamentar que o pensamento reivindique captar a realidade de maneira adequada?”. Assim, sua filosofia é conhecida como criticismo pela particularidade do método e do conteúdo de sua teoria do conhecimento, exposta como filosofia transcendental. Em Kant, a palavra crítica é usada para a forma de conhecer o próprio conhecer, pode justificar-se por si só. Zilles (2005, p. 87) atribui que “para Kant, todo o conhecimento é subjetivo. O mundo não se manifesta como é, mas como o homem o capta”.

Como discussão subsequente, analisamos os elementos pertencentes ao paradigma da crítica linguística, apresentado e discutido também por Zilles (2005). O paradigma da crítica linguística se posiciona com ceticismo perante todo conhecimento filosófico. Ao tratar sobre Ludwig Wittgenstein (1889-1951), dialoga sobre seu movimento em limitar a tarefa da filosofia a clarear as ideias, “analisando aquele meio pelo qual se expressam ideias e conhecimentos, ou seja, a linguagem. Wittgenstein tem o objetivo de distinguir o que é claramente dizível do indizível e absurdo” (Zilles, 2005, p. 94).

Em nossa compreensão, o diálogo se estende ao paradigma da fenomenologia, de Edmund Husserl (1859-1938). Seu pensamento se funda no ideal da pura lógica no caminho empírico. Husserl via na psicologia descritiva um fundamento para um esclarecimento matemático: conceitos aritméticos como múltiplo, unidade e números. Assim, “tomou consciência de que existe uma diferença entre atos da consciência, que podem ser descritos de maneira subjetiva e psicológica, e conteúdos objetivos que, em sentido platônico, chamou de ‘essências ideais’” (Zilles, 2005, p. 99). Desse pressuposto, parte-se para o entendimento de que a fenomenologia husserliana volta-se seu olhar para a manifestação, para o que de fato aparece, o que postula uma fenomenologia pura que permite voltar às mesmas.

Logo após, discutimos os elementos pertencentes ao paradigma da hermenêutica. Zilles (2005, p. 105) aponta que a hermenêutica pode ser considerada como “transcendência da ciência moderna para reencontrar seu lugar antropológico”. Sua significação pode ser construída a partir do pensamento de Demo (1981, p. 249), para quem a hermenêutica “busca compreender sentidos ou seja, o conteúdo típico humano que se imprime a qualquer contexto histórico, no qual não existem apenas fatos dados, acontecimentos externos, mas, também, ‘significação, sentido e valores’”. É essa ciência que tem como objeto a história, a linguagem, a arte, religião, a educação, que seu discurso exige uma interpretação, ou uma hermenêutica, como compreendemos. Entendemos, assim, “a arte e a doutrina de esclarecer, interpretar e compreender textos e situações” (Zilles, 2005, p. 105).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este texto, nos parecem evidentes os princípios e objetivos que o conduziram. A intenção desse escrito é de conferir relevância e aplicabilidade às pesquisas sobre Educação e Teorias do Conhecimento. Ao explorar a Educação e as Teorias do Conhecimento, a proposta é proporcionar uma base sólida para sustentar e consolidar as ideias, hipóteses e argumentos propostos, com o uso racional, consciente, dos pressupostos. Destacamos a importância para qualquer pesquisador/a na área da educação de construir um arcabouço teórico sólido sobre as Teorias do Conhecimento.

Nesse contexto, foram enfatizados autores como Marques (1992), Hessen (1999) e Zilles (2005) que abordam teorias, possibilidades e origens do conhecimento. As reflexões também foram tecidas sob a ótica das memórias como elemento educativo, conforme preconizado por Tedesco (2014) e Eli Benincá (2002)

Assim, compreendemos que as Teorias do Conhecimento constituem elementos fundamentais para a construção de bases teóricas que auxiliam na compreensão do mundo e desenvolvimento do conhecimento. Essas considerações enriquecem os diálogos durante a construção de dissertações e produções, pois fundamentam pensamentos e análises a partir das pesquisas e a ampliação das compreensões de mundo e das temáticas em debate. As teorias desempenham um papel crucial nesse processo, ao embasar cientificamente, as teses, ideias e iluminar as hipóteses e inquietações para alcançar os objetivos almejados na pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BENINCÁ, Elli. A memória como elemento educativo. *In*: TEDESCO, J. C. **Usos de memórias**. Passo Fundo: UPF Editora, Universidade de Passo Fundo, 2002.
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Artes, 1981.
- HABERMAS, Jiirgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- HESSEN, Joannes. **Teoria do conhecimento**. Tradução de João Vergílio Gallenari Cuter. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1962.

MARQUES, Mário Osório. Os Paradigmas da Educação. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 73, n. 175, p. 547-656, set./dez. 1992.

POPPER, Karl R. **Conjecturas e Refutações**. Brasília: Editora UnB, 1972.

TEDESCO, João Carlos. **Nas cercanias da memória**: temporalidades, experiência e narração. 2. ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2014. Disponível em [http://editora.upf.br/images/ebook/nas\\_cercanias\\_da\\_memoria.pdf](http://editora.upf.br/images/ebook/nas_cercanias_da_memoria.pdf) Acesso em: 16 jul. 2023.

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento e teoria da ciência**. São Paulo: Paulus, 2005.

## EPÍLOGO

### HORIZONTES DA EDUCAÇÃO EM CHRISTINE DE PIZAN E JOÃO DUNS SCOTUS: ENSAIO DE UMA TEORIA SUTIL PARA GÊNERO, PODER E CONHECIMENTO

*Luana Kunzler<sup>1</sup>*

*Claudionei Vicente Cassol<sup>2</sup>*

O ofício de ser professor/a é permeado por inúmeras problemáticas, não somente no cenário atual, mas estas acompanham períodos históricos onde vê-se o desenvolvimento do conhecimento e o compartilhar do mesmo. Porém, percebe-se que esse “compartilhar”, em determinados momentos, estava envolto por camadas de resistência, mesmo que sutis, movimento ainda necessário no tempo em que compartilhamos, onde opiniões tornam-se ferramenta de ódio difundido rapidamente pelas mídias sociais. Ao mesmo tempo em que se vive na era digital, com enxurradas de informações, a desinformação toma conta da sociedade, reflete e permeia a prática educacional e a realidade das salas de aulas.

Essa desinformação vem acompanhada de ideologias neoliberais difundidas pelas elites, que através de discursos que definem “valores” moralistas políticos e religiosos, encontram ao longo da história representatividade, não somente nas classes dominantes, mas igualmente nas subalternas. Sendo assim, necessária uma intervenção de resistência do/a professor/a e, por vezes, a sutileza é o melhor artifício no combate ao obscurantismo que se reinstalou na sociedade atual. A tentativa, como profissional da educação, é fazer com que, através das aulas, os/as alunos/as possam encarar a realidade por meio de

---

1 Doutoranda em Educação, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação (PPGEDU), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES, 2021). Professora no Colégio Evangélico Panambi: História, Filosofia, Sociologia; Ensino Religioso e Projeto de Vida. E-mail: a105636@uri.edu.br.

2 Pós-Doutorando em Educação (PPGE - Unochapecó). Doutor e Pós-Doutor em Educação nas Ciências – PPGEC – Unijuí (Bolsa PROSUC/CAPES). Professor na URI – Frederico Westphalen-RS e no CEEDO – Cerro Grande-RS. Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia), URI-Frederico Westphalen, do NEPEBS (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior), e da Redyala (Rede Latino Americana de Diálogos decoloniais e interculturais).

panoramas diversos, refletir tanto sua própria experiência quanto a da alteridade – da outra pessoa – valorizando, desse modo, a diversidade e a pluralidade de opiniões e situações, compreensões, experiências e vivências.

É com esse compromisso que se propõe, nesse texto ensaístico, uma análise filosófica das contribuições de Christine de Pizan (1363-1430) e João Duns Scotus (1266-1308), com foco nas temáticas do poder, da educação e das relações de gênero. A intenção é compreender como as reflexões medievais, em alguns momentos e de parte de algumas personalidades, ainda que situadas em tempos teleológicos, metafísico e teológicos, oferecem fundamentos éticos e políticos relevantes para a prática educativa nos dias atuais. Lá, de algum modo, foram lançadas discussões e movimentos de reflexão e resistência que tomam fôlego maior nos tempos que vivemos.

A escolha por abordar Pizan e Scotus se justifica pela força e atualidade de seus pensamentos. Christine de Pizan destacou-se ao reivindicar o acesso igualitário à educação e denunciar as estruturas de exclusão que marginalizavam as mulheres; já João Duns Scotus elaborou uma filosofia centrada na dignidade da pessoa humana, na liberdade e na vontade. Ao colocá-los em diálogo, buscamos evidenciar como, cada um a seu modo, resistiram, ainda que de forma sutil, ao contexto social, político e teológico dominante na Idade Média. Pretendemos, igualmente, demonstrar que, a partir de suas obras, é possível, ainda hoje, fundamentar práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica, ética e sensível à diversidade.

No desenvolvimento do texto – escrito sem divisões e subdivisões – pretende-se debater como a filosofia pode ultrapassar os limites da teoria abstrata e oferecer subsídios concretos para uma educação mais justa, plural e comprometida com a transformação da realidade social. Para isso, a estrutura não segue uma divisão tradicional em capítulos ou seções, mas apresenta, ao longo da escrita, uma introdução ao período medieval que destaca valores históricos, religiosos e políticos característicos da época. Em seguida, aborda de forma sucinta a trajetória da filósofa Christine de Pizan e evidencia seu modo de resistir e de construir um legado em defesa do feminino na tradição filosófica ocidental. Na sequência, introduz-se aspectos da vida e do pensamento de João Duns Scotus, especialmente sua ênfase na liberdade e na racionalidade humana. Por fim, articulam-se as contribuições dessas duas personalidades – assim denominadas para mantermos a equidade de gênero - como fundamentais para a problematização cultural e para a valorização do acesso à educação como direito universal, não apenas na Idade Média, mas também como inspiração para os desafios educacionais da contemporaneidade. Ambos, à sua maneira, instigam reflexões críticas e dialéticas frente ao pensamento hegemônico de seu tempo.

Valores de ordem religiosa e política imperavam na Idade Média, disseminados, sobretudo, com o surgimento da escola sob o domínio da Igreja Católica. Segundo Gauthier e Tardif (2010), é nesse período que se estrutura uma educação orientada por objetivos claros, definindo a escola medieval pela “concentração, organização e projeto moral comum” (Gauthier; Tardif, 2010, p. 61). Sabe-se que, nesse momento histórico, ainda não se consolida uma pedagogia propriamente dita, mas sim a utilização da escola como um espaço de “domesticação” intelectual e moral. A gênese da instituição escolar está enraizada em dois grandes movimentos filosófico-teológicos medievais: a Patrística e a Escolástica.

Segundo o Dicionário de Filosofia Abbagnano (2007), a Patrística é a filosofia cristã, que nos primeiros séculos após a morte de Jesus Cristo, elaborou doutrinas para a consolidação e defesa do recém-nascido Cristianismo. Costuma-se dividir a Patrística em três períodos: o primeiro, que vai do século I até aproximadamente o século III, é dedicado à defesa do Cristianismo contra seus adversários pagãos e gnósticos; o segundo período vai do século III até, aproximadamente, meados do século IV e caracteriza-se pela elaboração das primeiras doutrinas cristãs; e o terceiro período, que vai de meados do século V até o final do século VIII, é caracterizado pela reelaboração e pela sistematização das doutrinas já formuladas.

A Patrística dá lugar à Escolástica, que segundo Abbagnano (2007), significa filosofia da escola, e foi igualmente dividida em três períodos: o primeiro denominado de alta Escolástica, que vai do século IX ao final do século XII, e tem como característica a união entre a fé e razão e na objetivação dos resultados desta junção; o segundo período chamado de florescimento da Escolástica, que vai aproximadamente do século XIII até aos primeiros anos do século XIV, período onde a fé e a razão começam a divergir, porém, ainda não há uma separação das mesmas; o terceiro período chama-se dissolução da Escolástica, que vai dos primeiros tempos do século XIV até o Renascimento, período em que se tem, basicamente, a oposição entre fé e razão.

Assim, no contexto da Patrística e da Escolástica durante a Idade Média, associada à propagação do Cristianismo, surgem condições necessárias para que a escola emergisse, em um contexto que, segundo Gauthier e Tardif (2010), apresenta um novo modelo de ser humano que educa e é educado para ter uma nova visão de mundo, sendo necessário para sua formação uma nova instituição cultural denominada de escola. Essa instituição tem como incumbência maior substituir a educação, dada de maneira diversa e tradicional, onde se transmitia saberes sem nenhuma formalidade, por uma educação formal e moral voltada para a conversão e propagação do Cristianismo, como descreve no excerto abaixo.

Assim, a Igreja é levada a recuperar o espaço escolar existente e a redefinir a educação. Os saberes heterogêneos, transmitidos tradicionalmente em diversos lugares, são substituídos por ela pela “escola”, a partir de então definida como o lugar em que diferentes mestres perseguem o mesmo objetivo de conhecimento devotado à moralidade e à conversão ao cristianismo. A educação se unifica em torno de algumas propostas básicas; a escola nasce em virtude dos caracteres que a definem: concentração, organização e projeto moral comum (Gauthier; Tardif, 2010, p. 61).

Tem-se a necessidade de uma educação formal e moral, para que os cristãos e cristãs tenham o mínimo de civilidade e educação, para que assim entendessem os ritos e as Escrituras Sagradas. Assim, a escola e o Cristianismo estão unificadas e possuem objetivos semelhantes, fazendo com que o Cristianismo fizesse a escola se propagar, e a escola propagar o Cristianismo.

Através dessa unificação, percebe-se que a escola que se forma na Idade Média faz mais que somente ensinar os ofícios, mas organiza a transmissão moral, tornando-se o principal meio de formação integral e cultural de um indivíduo. Para Gauthier e Tardif (2010) a escola que surge no seio da Igreja, como não transmite ofícios, tem como responsabilidade de organizar o meio moral. Dessa forma, merece o título de escola verdadeira e se torna o primeiro e principal meio de formação.

Segundo Reale e Antiseri (2003), a concepção de escola produzida partir da Igreja Católica Cristã, auxilia na construção de bases para consolidação do Cristianismo na Europa, pois, assegura racionalmente a explicação da fé cristã e constrói a identidade do ser humano cristão racional, este que através da filosofia explica o sobrenatural cristão. As bases sólidas da filosofia cristã, foram edificadas ao longo dos séculos que correspondem a transição da Antiguidade para a idade média, e possui três principais momentos iniciais, como descreve o excerto a seguir.

- a) O dos “Padres Apostólicos” do séc. I (assim chamados porque ligados aos apóstolos e ao seu espírito), que ainda não enfrentam problemas filosóficos, limitando-se à temática moral e ascética (Clemente Romano, Inácio de Antioquia, Policarpo de Esmirna);
- b) O dos “Padres Apologistas”, que, ao longo do séc. II, realizaram uma “defesa” sistemática do cristianismo, na qual os filósofos aparecem frequentemente como os adversários a combater, mas quando se começa também a usar as armas dos filósofos para construir a própria defesa;
- c) O momento da Patrística propriamente dita, que vai do século III ao início da Idade Média e no qual o elemento filosófico, especialmente platônico, desempenha papel bastante considerável (Reale; Antiseri, 2003, p. 29).

No excerto, conforme explicam Reale e Antiseri (2003), os Padres da Igreja, durante o momento da Patrística, auxiliaram de forma imprescindível para erguer as bases da doutrina cristã, tendo como alicerces a fé e a filosofia grega clássica de Platão e Aristóteles. Posteriormente, entre os séculos VIII e IX toda a Europa se fragmenta com as invasões germânicas, onde não existia uma unidade política ou uma unidade nacional, a Europa é uma mistura de povos. Até o momento em que Carlos Magno faz uma aliança com o clero, e proporciona a unificação política e religiosa na Europa, caracterizada por uma interdependência de Carlos Magno com o Clero, e vice-versa.

Nesse contexto de aliança e consolidação do Cristianismo, a escola passa a desempenhar um papel fundamental, levando ao surgimento de diversos modelos escolares nos mosteiros. No entanto, esse movimento ainda é incipiente, marcado pela limitação de conhecimento entre muitos integrantes do clero, uma dificuldade que perdura ao longo dos séculos VI, VII e VIII. Segundo Gauthier e Tardif (2010), mesmo com os esforços de Carlos Magno, as escolas paroquiais continuaram enfrentando adversidades. Ainda assim, é a partir de seu governo que se estabelece o princípio de uma primeira organização estruturada do ensino na Europa.

Nos séculos XI, XII e XIII as cruzadas, organizadas para expulsar os muçulmanos da Terra Santa, vão proporcionar o reencontro ocidental com as obras gregas clássicas, preservadas pelos povos árabes, principalmente as do filósofo Aristóteles. Inicia, assim, o período da Escolástica, que dá segmento ao resgate dos pensamentos filosóficos clássicos, ainda com a necessidade, segundo Gauthier e Tardif (2010), de servir de base para a fé cristã e defender a Igreja de acusações dos hereges, conciliando a razão e a fé, como atesta a seguinte passagem: “É a razão de ser de um movimento intelectual, a escolástica, que ocupa a cena entre os séculos XII e XIV, e que visa precisamente conciliar a razão e a fé. Com a escolástica, a teologia recorre à razão e se torna uma ciência” (Gauthier; Tardif, 2010, p. 80).

A partir da conciliação entre razão e fé, especialmente com a filosofia aristotélica, que havia sido redescoberta no Ocidente por meio das traduções árabes e bizantinas, surge a Escolástica. Um movimento filosófico e teológico que dominou o pensamento medieval entre os séculos XI e XV. Seu principal objetivo era a consolidação da Igreja Católica a partir da aliança estabelecida entre a fé cristã com a razão. Esse método sistemático de pensamento, buscava resolver contradições aparentes entre as verdades reveladas pela fé e o conhecimento racional por meio da argumentação lógica e do debate. Segundo Reale e Antiseri (2003), a Escolástica significou mais do que um conjunto de doutrinas, mas sim a própria filosofia e teologia que foram ensinadas nas escolas medievais.

A Escolástica surgiu como uma resposta à necessidade de sistematizar e organizar o conhecimento teológico e filosófico nas universidades medievais, que começaram a se estabelecer na Europa por volta do século XII. A influência da Patrística, especialmente dos escritos de Santo Agostinho, foi fundamental nesse processo. Contudo, a introdução das obras de Aristóteles, através dos comentários de filósofos árabes como Averróis e Avicena, teve um impacto decisivo.

As escolas medievais, que gradualmente substituíram as instituições pagãs — extintas definitivamente pelo imperador Justiniano em 529 —, representam a transição entre a cultura antiga e a cultura medieval. Conforme destacam Reale e Antiseri (2003), é apenas no século XIII que se inicia a formação das universidades medievais ocidentais. Antes disso, predominavam três modelos principais de escolas: as monacais, as episcopais e as palatinas. No trecho a seguir, é possível compreender a função e as particularidades de cada um desses tipos escolares presentes no período.

No período das invasões bárbaras, as escolas abaciais ou monacais representaram o refúgio privilegiado da cultura, tanto por meio da transcrição como da conservação dos clássicos. As escolas episcopais de tornaram predominantemente local da instrução elementar necessária para o acesso ao sacerdócio ou para assumir funções de utilidade pública e de administração. A escola que mais do qualquer outra destinou-se a incidir sobre a cultura medieval e que contribuiu para o despertar da cultura foi a palatina, desejada por Carlos Magno e confiada em 781 a Alcuíno de York (Reale; Antiseri, 2003, p. 121).

No início, a Escolástica era caracterizada pelo uso dos princípios da lógica dialética para resolver questões teológicas e filosóficas. Com o tempo, esse método foi refinado, levando a uma forma mais estruturada de ensino e pesquisa. As universidades medievais, como as de Paris, Oxford e Bolonha, tornaram-se centros de estudo onde a Escolástica floresceu. A Escolástica passou por diferentes fases de desenvolvimento: Período Inicial (século XI - início do XII): predominância do pensamento agostiniano e uso inicial da lógica aristotélica. Período Clássico (século XIII): a síntese entre fé e razão atinge seu auge, especialmente com São Tomás de Aquino. Período Tardio (século XIV - XV): surgem críticas e reformulações da Escolástica, com destaque para Guilherme de Ockham.

Assim, as escolas medievais foram instituições fundamentais para a preservação e transmissão do conhecimento na Idade Média. Vê-se que elas surgiram em mosteiros e catedrais, tendo como objetivo principal a formação de clérigos e a disseminação da doutrina cristã. Segundo Reale e Antiseri (2003), Alcuíno (674-735) foi diretor da escola palatina e também conselheiro dos

assuntos ligados à educação do reinado de Carlos Magno. Alcuíno organizou o ensino em três etapas:

- 1) Leitura, escrita, noções elementares de latim vulgar, compreensão sumária da bíblia e dos textos litúrgicos;
- 2) Estudo das sete artes liberais (as artes do trívio: gramática, retórica e dialética; e as artes do quadrívio: aritmética, geometria, astronomia e música);
- 3) Estudo aprofundado da Sagrada Escritura (Reale; Antiseri, 2003, p. 121).

Entre os séculos XII e XIII, as escolas medievais evoluíram para universidades, como as de Paris, Bolonha e Oxford. Essas universidades organizavam o ensino em faculdades, sendo a teologia, a medicina e o direito os principais campos de estudo. Ainda segundo Reale e Antiseri (2003) o conceito de universidade não designava um centro de estudos, mas uma associação corporativa de mestres e alunos, espécie de sindicato nos termos atuais, as universidades de Bolonha e Paris serviram como modelo organizacional para as outras instituições que foram surgindo. O método escolástico, baseado na dialética e na argumentação lógica, foi amplamente adotado nesses centros acadêmicos.

O desenvolvimento das escolas e posteriormente das universidades na Idade Média faz com que ocorra uma ampliação do intelectualismo durante esse período. Esse movimento assume grande importância para ações locais de resistências políticas e teológicas. É no seio das universidades, através do acesso à educação, que intelectuais desenvolvem pensamentos críticos aos poderes vigentes, sendo respaldados, até certo ponto, de sofrerem retaliações, por estarem ligadas a Igreja.

Ademais, embora as palatinas, fossem instituições eclesiásticas de caráter local, logo a universidade de Paris tornou-se objeto de atenção da Cúria romana, que favoreceu seu desenvolvimento e, sobretudo, suas tendências autonomistas, subtraindo-a à tutela direta do rei, do bispo e de seu chanceler. Assim, fato verdadeiramente significativo, as aspirações à liberdade de ensino, contra a resistência e a oposição dos poderes locais, encontraram um primeiro sustentáculo na proteção papal (Reale; Antiseri, 2003, p. 121).

Assim, esse movimento de resistência, decorre de maneira velada, associado ao intelectualismo proporcionado pelo acesso à educação destaca-se como privilégio de limitada parcela da sociedade. Pode-se apontar intelectuais que se opuseram, principalmente, aos dogmas estabelecidos pela Igreja como, Pedro Abelardo (1079-1142), Guilherme de Ockham (1285-1347), Roger Bacon (1214-1294). Porém, a sutileza e a genialidade de perceber que a educação é o

próprio movimento de resistência, durante a medievalidade, leva-nos a Christine de Pizan (1363-1430) e João Duns Scotus (1266-1308).

Ao referir-se a palavra resistência, associada ao nome de uma mulher, bem como um integrante do clero católico, não parece algo possível, principalmente tratando-se de Idade Média. Mesmo não se encontrando referências e reconhecimento, as mulheres estiveram presentes na construção intelectual ocidental. Ainda na Antiguidade tem-se registros de suas contribuições de forma indireta ou direta. Na Idade Média a história muda de rumo com Christine de Pizan, mesmo que considerada desconhecida, quando comparada aos filósofos homens do período. É um marco da vanguarda da luta pelos direitos das mulheres. Esse pioneirismo está ligado a vários fatores, porém, um destes foi primordial: a educação. A filósofa foi uma das poucas mulheres que teve acesso à educação, em um tempo que direito de estudar era privilégio de uma parcela mínima da população, exclusividade masculina.

Filha de Tommaso di Bevenuto da Pizano, professor da Universidade de Bolonha, Christine de Pizan nasceu no ano de 1365, em Veneza, na atual Itália. Com cinco anos ela e a família mudam-se para a França, pois seu pai, Tommaso, foi convidado para atuar como conselheiro na corte francesa, tornando-se astrólogo e médico pessoal do rei Carlos V. Segundo obra organizada por Pacheco (2016), a formação intelectual do pai de Christine, é um fator importante para a história da filósofa, pois foi através de seu pai, que pode ter contato com a educação, como mostra o trecho a seguir, algo praticamente impossível para as mulheres da época.

Christine nasceu em 1364, em Veneza. O pai, Thomaz de Pisan, era astrônomo e, como tal, foi convidado a viver na corte de Carlos V, o sábio. No ano de 1370, mudou-se para a França onde a família passou a viver. Com o pai aprendeu o latim e a filosofia, matérias que não faziam parte da educação de uma mulher na época (Pacheco, 2016, p. 104).

Assim, Tommaso Pizano foi um dos principais responsáveis do contato entre a filósofa e a educação, fazendo com que se tornasse uma das poucas mulheres de sua época a receber essa oportunidade. Com acesso a corte da França, Christine teve acesso à biblioteca real do rei Carlos V, fato que lhe permite conhecer e estudar diversas obras, clássicas e até mesmo contemporâneas ao seu tempo. Esses fatos possibilitaram a construção de um conhecimento abrangente, refletindo nas obras da filósofa, o qual apresenta multiplicidade de questões, desde moral, literatura, política, religião, até modos de conduta.

A abrangência do conhecimento e a amplitude da atuação intelectual de Christine de Pizan deixou, em nossa compreensão, um legado notável, composto por uma produção literária diversificada que totaliza mais de quarenta

obras. Entre seus principais escritos, destacam-se: *Enseignements moraux* (1395), *L'Épître au Dieu d'amours* (1399), *L'Épître de Othéa à Hector* (1399–1400), *Dit de la Rose* (1402), *Cent Ballades d'Amant et de Dame*, *Virelays*, *Rondeaux* (1402), *Le Chemin de long estude* (1403), *Livre de la mutation de fortune* (1403), *La Pastoure* (1403), *Le Livre des fais et bonnes meurs du sage roy Charles V* (1404) e *Le Livre de la cité des dames* (1405). Dentre essas diversas obras, a que mais se destaca é *Le Livre de la cité des dames*, traduzida para o português como *O Livro da Cidade das Damas*, na qual a autora constrói uma poderosa defesa das mulheres e de seu papel na sociedade, desafiando os discursos misóginos de sua época.

No excerto que apresentamos na sequência, retirado da própria obra de Pizan, a filósofa apresenta o desejo de viver em uma sociedade na qual as mulheres pudessem protagonizar decisões que na medievalidade, seu tempo de existência, eram de ordem masculina. O desejo da escritora, não pode ser alcançado em seu momento histórico, porém lança uma semente, discreta, para que, na posteridade, outras mulheres tivessem a oportunidade de transformar a realidade vivida. Percebe-se que Pizan utiliza-se de relato místico, com a intenção de não evidenciar a possibilidade de existir uma organização social que a autoridade é exercida por mulheres.

A história te ensina que o reino da Amazônia foi outrora estabelecido graças à iniciativa das numerosas mulheres cheias de coragem que desprezavam a condição de escravas. Elas o mantiveram, durante muito tempo, sob o império sucessivo de diferentes rainhas: eram damas muito ilustres, eleitas por elas e que as governavam sabiamente, governando o Estado em toda sua potência (Pizan, 2012, p. 67).

Nesta obra, a mais famosa de Christine de Pizan, escrita em 1405, período chamado de baixa Idade Média, a filósofa aborda a desigualdade de gênero tendo como personagens principais três damas: Razão, Retidão e Justiça. Através da narrativa das protagonistas acontece a construção de uma sociedade ideal, livre da opressão misógina característica do período. Ainda, segundo obra organizada por Pacheco (2016), Pizan, retrata uma detalhada visão da vida, luta, anseio das mulheres medievais em participar efetivamente da sociedade em que habitavam levantando a necessidade de acesso à educação formal. “O acesso à educação para as mulheres foi uma das principais bandeiras levantadas em algumas de suas obras” (Pacheco, 2016, p. 111).

Além da defesa ao acesso à educação as mulheres da época, destaca-se ao analisar as obras da filósofa, como obras com temáticas que aborda igualdade social entre gêneros, conseguiram atravessar um período tão limitado de liberdade de expressão? O período é conhecido pelos iluministas como idade das trevas, devido a estagnação nos campos intelectual, cultural e medicinal. Ainda segundo obra organizada por Pacheco (2016), para as obras de Christine de

Pizan não serem censuradas, a filósofa utiliza-se de toda maestria para expressar sua luta de maneira velada, demonstrando sua genialidade na compreensão do momento histórico e social que se encontra. Na compreensão de Pacheco (2016, p. 110), “Apesar da diversidade de temas abordados por Christine de Pisan nas suas obras um dos traços mais marcantes nela era a defesa da mulher, contudo sem nunca tentar romper com os limites da própria sociedade em que estava inserida”.

Através desta compreensão, as obras de Christine, apresentam a gênese do pensamento feminista, em um período onde nem existia ainda essa denominação e o feminismo era assunto proibido. Seus pensamentos continuam atuais e são considerados um marco da literatura medieval. Tornam-se objetos de estudo e literaturas essenciais para quem se interessa pela pesquisa do assunto, dado sua contribuição para a história das mulheres e a ampliação de direitos femininos, como campo de ação pedagógica. Pizan deixa para a contemporaneidade uma mensagem de empoderamento, igualdade e importância do acesso ao conhecimento, fazendo-nos refletir que mesmo em tempos de controle intelectual, a educação é a engrenagem que move as mudanças sociais.

João Duns Scotus, foi um teólogo, filósofo e educador medieval, nascido na Escócia por volta de 1266, faleceu no ano de 1308. Foi um dos mais importantes filósofos do período escolástico, corrente filosófica que consolidou o domínio católico na Europa durante a medievalidade. Diferente de Pizan, Scotus recebeu uma educação formal, tornando-se renomado professor. Integrante da Ordem Franciscana, lecionou em várias universidades europeias durante o século XIII, incluindo Oxford e Paris. O filósofo destaca-se pelo desenvolvimento do pensamento da Idade Média, tendo grande contribuição para os debates teológicos e filosóficos. Segundo Reale e Antiseri (2003, p. 277), suas contribuições estão baseadas na investigação dos limites da filosofia, autonomia humana e das orientações específicas da teologia e da filosofia, como mostra o trecho a seguir.

A filosofia ocupa-se do ente enquanto tal e de tudo o que a ele é redutível ou dele dedutível. Já a teologia, ao contrário, trata dos articula fidei ou objetos de fé. A filosofia segue o procedimento demonstrativo, a teologia o procedimento persuasivo. A filosofia se detém na “lógica do natural”, a teologia move-se na “lógica do sobrenatural”. A filosofia se ocupa do geral ou universal, porque é obrigada a seguir pro statu isto o itinerário cognoscitivo da abstratação, enquanto a teologia aprofunda e sistematiza tudo o que Deus se dignou nos revelar sobre sua natureza pessoal e nosso destino. A filosofia é essencialmente especulativa, porque visa a conhecer por conhecer, ao passo que a teologia é tendencialmente prática, porque nos põe a par de certas verdades para nos induzir a agir mais corretamente (Reale; Antiseri, 2003, p. 278).

João Duns Scotus se formou e trabalhou nos dois maiores centros de estudo da época: Oxford e Paris. Na universidade de Oxford, caracterizada pela tradição “científica” de Grosseteste, Roger Bacon e Peckham, aprendeu uma concepção extremamente rigorosa de “procedimento demonstrativo”. Em Paris, centro de polêmica entre tomistas, averroístas e agostinianos, amadureceu a necessidade de ir além daqueles contrastes, baseando-se, por um lado, na autonomia e nos limites da filosofia e, por outro, no âmbito específico e na riqueza dos problemas da teologia.

Além da autonomia e limites da filosofia, suas obras, apresentam conhecimento amplo e variável, tratando de assuntos como ética, lógica, metafísica, epistemologia e teologia. Possui ligação estreita com a educação e defende a relevância da liberdade do ser do desenvolvimento moral e intelectual acessível a todos os seres humanos, independente de classe social ou origem. Sabe-se que esta liberdade de acesso de todos/as os/as cidadãos/ãs, como a educação, não era algo recorrente e amplo no período em que Scotus vivia. Somente homens nobres ou ligados ao clero tinham direito à educação formal. Raríssimas exceções são constatadas. No trecho a seguir encontra-se o pensamento de Scotus sobre a liberdade humana.

[...] a liberdade de escolha, tanto divina como humana, é marcada pela espontaneidade; é a habilidade de escolher que sozinha explica a eleição de agir de uma maneira ou de outra, e não qualquer razão anterior ou qualquer mérito nos objetos; e nisso está a explicação de como há algo contingente afinal (Scotus, 2013, p. 247).

Esse posicionamento em relação ao acesso educacional moral, intelectual e a liberdade, pode ser considerado uma das críticas dirigidas ao clero e à sociedade. O filósofo destaca, nas obras que selecionamos para este texto, o intelecto e a vontade humana. Segundo Reale e Antiseri (2003), o filósofo não defende arbitrarismos, mas que o conhecimento sobre algo opera como fonte atuante na vontade humana. No excerto a seguir comprova-se que Scotus defende que a liberdade humana é um ato racional.

Destacando a força-guia da vontade e a sua autodeterminação, Scotus não cai no arbitrarismo. Como pode a vontade amar o que ignora? A luz do intelecto é necessária, mas não determinante. Se para curar-me de mal-estar é necessário que eu conheça os remédios adequados, o ato de toma-los não é necessário, mas livre, porque posso preferir a morte à vida. Se os tomo, o ato livre será também racional, no sentido que alcanço a meta com os meios que a ciência põe à minha disposição (Reale; Antiseri, 2003, p. 285).

Assim como na defesa da liberdade humana, posiciona-se criticamente no debate teológico a respeito da Imaculada Conceição no qual defende o posicionamento que Maria, mãe de Jesus veio ao mundo sem o pecado original, predestinada a servir de maneira absoluta aos desígnios de Deus. Esse pensamento, mais tarde foi adotado como oficial e indiscutível pela Igreja Católica, fazendo com que o filósofo seja considerado um dos mais proeminentes do período.

A filosofia Scotista continua sendo objeto de estudos variados, pois a amplitude de temas debatidos e a complexidade dos escritos proporciona discussões pertinentes. Principalmente no que diz respeito ao tema desta pesquisa, verifica-se que através da sutileza do filósofo, pode se posicionar criticamente frente a assuntos que não eram abordados recorrentemente. Scotus usufrui habilidade singular de abordar assuntos filosóficos complexos de maneira meticulosa. Demonstra aprofundamento teórico fundamental para atingir resultados não perceptíveis aos seus contemporâneos.

Estes resultados, sutis, junto a habilidade de explorar detalhes não percebidos por outros estudiosos, fez com que Duns Scotus pudesse expressar seu pensamento crítico sem sofrer retaliações. Assim como Christine de Pizan, o filósofo foi respeitado por tratar de questões complexas com rigor intelectual e sutileza filosófica, manifestas na habilidade em realizar distinções precisas e em explorar nuances em seus argumentos.

Capaz de lidar com conceitos complexos de maneira meticulosa e elaborada, muitas vezes chegando a conclusões sutis que escapavam a outros pensadores de sua época, Scotus demonstra sutileza máxima ao abordar assunto debatido por todas as correntes filosóficas do período Medieval, filosofia versus teologia. No trecho a seguir, Reale e Antiseri (2003), destacam habilidade do filósofo em tratar do tema.

A filosofia não melhora se posta sob a tutela da teologia, nem esta se torna mais rigorosa e persuasiva se utilizar os instrumentos e tender aos mesmos fins que a filosofia. A pretensão dos aristotélicos avicenistas e averroístas de sufocar a teologia com a filosofia, a tentativa de agostinianos de sufocar a filosofia com a teologia e a orientação dos tomistas de buscar a qualquer custo a concordância entre razão e fé, entre a filosofia e a teologia, se explicam, segundo Escoto, pelo rigor insuficiente com que essas teses e perspectivas são propostas (Reale; Antiseri, 2003, p. 278).

Percebe-se neste trecho que o chamado *Dr. Sutil*, desencadeou reflexões complexas a respeito da filosofia e da teologia. Segundo Reale e Antiseri (2003) o filósofo posicionava-se contrário ao pensamento agostiniano da superioridade da filosofia para com a teologia. Igualmente não concorda com a união entre teologia e filosofia, pensamento característico dos tomistas. “Escoto propõe a clara distinção entre os dois campos” (Reale; Antiseri, 2003, p. 278).

Para Scotus, “A filosofia tem uma metodologia e um objeto não assimiláveis à metodologia e ao objeto da teologia” (Reale; Antiseri, 2003, p. 278). O filósofo defende que as disputas a respeito destas questões têm como base a indefinição dos âmbitos de pesquisa. Manifesta a importância de estipular as ações específicas tanto para a filosofia quanto para a teologia, afirmando que a filosofia se ocupa do procedimento demonstrativo e a teologia do persuasivo.

Definindo ações para o estudo da filosofia e da teologia, Scotus afirma, de maneira sutil, que o conhecimento a respeito de Deus obtido através da razão, não era contrário ao conhecimento de Deus adquirido pela fé. Propõe, ainda na perspectiva de Reale e Antiseri (2003), que deve ser feita uma análise crítica de todos os conceitos considerados complexos, tornando-os simples e passíveis para construção da narrativa filosófica.

Assim, o termo “sutil” não deve ser interpretado como algo superficial ou difícil de entender, mas como uma indicação da profundidade e refinamento de seu pensamento. Duns Scotus era altamente respeitado por seus contemporâneos e seus subseqüentes, por sua capacidade de lidar com questões filosóficas complexas com grande rigor intelectual e precisão argumentativa.

Assim, Scotus e Pizan, mesmo encontrando-se em lugares de fala e contextos diferentes, tornam-se primordiais para a problematização cultural, bem como contribuem para a difusão da necessidade e da importância do acesso à educação para todos e todas, não só na medievalidade, mas para a sociedade contemporânea. Contribuem, em análise com perspectiva atual, na interposição de elementos, de pontos de debate, de aberturas temáticas que marcam posturas dialetizantes com o pensamento hegemônico da época.

A postura crítica de indivíduos, bem como, de grupos sociais, faz-se dentro da história da humanidade, epicentros de onde se irradiam a gênese de movimentos fundamentais para a ocorrência de metamorfoses coletivas. Estas transformações sociais acontecem de forma lenta, porém, contínuas e fazem com que, no presente e no futuro, tenhamos ainda mais debates democráticos que envolvam as temáticas de poder, gênero, educação, conhecimento, ciência e humanismo. Influências que podem resultar em acesso ao conhecimento necessário para que novos ciclos sejam possíveis, mudanças aconteçam.

Debates com essas temáticas fazem-se necessários no presente, mesmo vivendo-se em uma sociedade laica e democrática, onde convicções são sustentadas de maneira autônoma. É necessário que haja por parte do/a professor/a a sensibilidade de entender que se encontra nas salas de aula inúmeras opiniões, crenças e formações. E que impor a própria visão aos alunos, não se enquadra nos princípios pedagógicos almejados e na busca constante por dignidade, justiça social, valorização da diversidade e pluralidade.

A resistência sutil de Pizan e Scotus torna-se referência para a educação na contemporaneidade, pois permite-nos compreender a dimensão que o poder intelectual exerce sobre a sociedade atual, bem como a contribuição da pluralidade de gênero para a educação e seus reflexos para a sociedade contemporânea. Assim, analisar e discutir a ligação entre conhecimento/poder/gênero/ na perspectiva desta filosofia e deste filósofo, ambos medievais, torna-se um diálogo promissor para o campo da educação, principalmente para a sociedade politicamente polarizada em que vivemos. Mostrando-nos que assim como em todos períodos históricos, em especial na Idade Média, a educação tem o poder de exercer profundas mudanças sociais, mesmo que percebidas de maneiras sutis e graduais.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Ed. Vozes, 2010.

PACHECO, Juliana (org.). **Filósofas: a presença das mulheres na filosofia**. Porto Alegre: Ed. Fi, 2016.

PIZAN, Christine de. **A cidade das damas**. Tradução e apresentação Luciana Eleonora de Freitas Calado Deplagne. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2012.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Patrística e Escolástica**. Tradução de Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003.

SCOTUS, Duns; WILLIAMS, Thomas (orgs.). **Duns Scotus**. Tradução Cassiano Terra Rodrigues. São Paulo: Ideias & Letras, 2013.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

- Abordagem 10, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 25, 31, 39, 40, 42, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 70, 71, 77, 81, 88, 92, 96, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 113, 114, 130, 135, 138, 139, 144, 154, 155, 169, 174, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 191, 192, 194, 195, 198, 202, 204, 205, 206, 213, 214, 221, 222, 225, 226, 227, 229, 236, 237, 238, 239
- Aluno 51, 59, 64, 65, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 103, 108, 123, 137, 148, 191, 202, 206, 208, 210, 213
- Alunos 60, 61, 65, 66, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 92, 93, 94, 96, 101, 102, 103, 107, 111, 112, 113, 115, 119, 121, 123, 124, 127, 130, 137, 138, 139, 164, 165, 170, 186, 190, 191, 196, 206, 208
- Ambivalência 10, 11, 89, 130, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141
- Aprendizado 31, 32, 37, 38, 39, 52, 80, 103, 107, 112, 139, 165, 167, 170, 177, 184, 185, 186, 190, 213, 216, 217, 228, 229
- Aprendizagem 30, 54, 56, 58, 60, 64, 65, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 93, 96, 109, 112, 114, 115, 130, 131, 137, 148, 150, 154, 164, 177, 183, 184, 185, 186, 195, 197, 198, 208, 216, 228
- Autonomia 32, 62, 63, 87, 88, 91, 93, 101, 104, 105, 106, 114, 115, 154, 155, 172, 187, 196, 208, 214, 221

### C

- Ceticismo 11, 35, 36, 37, 95, 165, 172, 173, 220, 222, 226, 237, 238, 239, 240, 244
- Ciência 9, 10, 11, 21, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 41, 43, 49, 58, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 85, 86, 87, 89, 90, 94, 95, 96, 97, 101, 125, 126, 127, 129, 131, 132, 134, 135, 136, 138, 139, 144, 145, 147, 152, 153, 157, 161, 168, 175, 187, 188, 189, 190, 195, 201, 202, 203, 204, 206, 209, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 223, 224, 225, 228, 229, 233, 234, 235, 236, 241, 243, 244, 246
- Científico 11, 14, 21, 26, 29, 49, 52, 58, 59, 64, 65, 67, 70, 71, 73, 85, 91, 94, 95, 131, 134, 136, 140, 150, 152, 153, 154, 159, 161, 164, 165, 178, 182, 186, 187, 203, 225, 234, 235
- Complexidade 10, 11, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 73, 84, 89, 95, 105, 106, 112, 135, 136, 137, 138, 141, 151, 154, 167, 170, 175, 182, 183, 185, 195, 198, 205, 211, 215, 216, 233
- Compreensão 9, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 30, 31, 32, 33, 36, 39, 40, 41, 42, 46, 50, 52, 53, 55, 56, 62, 68, 70, 75, 79, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 100, 101, 102, 106, 108, 111, 114, 118, 119, 127, 130, 131, 132, 135, 136, 138, 139, 140, 143, 145, 146, 147, 150, 151, 153, 154, 155, 158, 161, 162, 163, 167, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 191, 194, 198, 202, 203, 205, 209, 211, 212, 213, 216, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245
- Comunidade 9, 11, 51, 82, 111, 112, 122, 135, 136, 146, 148, 150, 151, 154, 155, 158, 159, 176, 191, 196, 215, 219, 234
- Conceito 20, 33, 37, 46, 64, 75, 86, 88, 92, 95, 99, 106, 122, 123, 127, 128, 129, 135, 145, 153, 154, 158, 161, 163, 170, 172, 174, 177, 181, 201, 202, 203, 204, 232, 233, 235, 236, 238, 240, 241, 243
- Conhecer 11, 24, 25, 34, 35, 37, 40, 46, 47, 48, 53, 54, 92, 93, 118, 120, 134, 144, 150, 151, 152, 153, 162, 172, 179, 194, 209, 210, 212, 217, 218, 219, 224, 226, 239, 240, 242, 244

- Conhecimento 9, 10, 11, 14, 16, 22, 24, 26, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246
- Conhecimentos 9, 26, 30, 35, 41, 42, 45, 50, 51, 54, 55, 60, 61, 64, 69, 87, 88, 90, 94, 99, 109, 118, 135, 148, 150, 154, 159, 160, 162, 163, 164, 170, 174, 176, 177, 185, 191, 194, 198, 199, 215, 216, 217, 218, 219, 223, 226, 232, 241, 244
- Consciência 15, 21, 22, 23, 24, 32, 39, 46, 47, 48, 49, 56, 78, 82, 87, 91, 92, 102, 104, 105, 107, 109, 112, 113, 134, 142, 145, 147, 148, 151, 163, 173, 179, 181, 182, 195, 196, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 209, 210, 213, 226, 227, 229, 235, 240, 242, 244
- Conscientização 15, 31, 32, 51, 86, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 137, 145, 154, 227
- Construção 9, 10, 11, 17, 18, 25, 30, 31, 33, 36, 37, 38, 49, 51, 52, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 66, 67, 68, 71, 76, 77, 81, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 117, 120, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 146, 148, 150, 151, 154, 161, 162, 169, 171, 176, 182, 189, 191, 198, 199, 203, 208, 209, 211, 213, 216, 217, 219, 220, 223, 229, 231, 239, 243, 245
- Criticismo 35, 38, 93, 173, 174, 221, 222, 237, 239, 244
- Cultura 25, 35, 38, 49, 63, 74, 75, 85, 86, 89, 96, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 138, 149, 150, 172, 176, 185, 187, 189, 190, 199, 206, 221, 228, 229, 234, 238
- Culturais 10, 30, 37, 47, 52, 85, 88, 89, 105, 108, 124, 131, 132, 135, 139, 148, 154, 155, 172, 176, 177, 179, 184, 186, 188, 190, 204, 206, 217, 221, 226, 227, 228
- D
- Dialética 11, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 30, 42, 59, 65, 88, 108, 134, 149, 151, 199, 214, 235
- Diálogo 9, 33, 54, 56, 58, 66, 86, 88, 89, 90, 96, 100, 102, 103, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 133, 136, 138, 139, 140, 144, 154, 167, 171, 183, 185, 186, 187, 191, 195, 210, 211, 214, 220, 221, 235, 236, 237, 244
- Diversidade 38, 46, 50, 56, 89, 96, 106, 136, 138, 140, 141, 159, 166, 178, 179, 182, 185, 186, 191, 195, 196, 198, 221, 226, 229
- Dogmatismo 11, 35, 36, 171, 173, 218, 219, 220, 222, 237, 238, 239
- E
- Educação 1, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 38, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 127, 128, 130, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 176, 177, 178, 179, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 206, 207, 208, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 228, 229, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 244, 245
- Educacionais 10, 15, 31, 37, 42, 52, 55, 60, 61, 65, 70, 74, 77, 79, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 93, 96, 99, 100, 105, 107, 117, 118, 123, 124, 127, 128, 130, 137, 138, 139, 140, 155, 164, 166, 170, 171, 178, 179, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 195, 196, 197, 198, 229

- Educacional 14, 30, 31, 37, 38, 49, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 62, 65, 73, 74, 75, 77, 81, 82, 85, 87, 88, 90, 91, 96, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 110, 112, 114, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 127, 137, 138, 140, 143, 148, 154, 157, 158, 159, 165, 168, 169, 170, 179, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 194, 195, 196, 197, 198, 202, 206, 207, 216, 228, 229, 236
- Educador 17, 30, 32, 51, 76, 77, 87, 88, 100, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 118, 123, 149, 154, 157, 177, 178, 183, 184, 189, 211
- Educandos 51, 80, 88, 90, 100, 101, 102, 103, 107, 108, 110, 113, 114, 123, 196
- Educativo 25, 26, 58, 60, 61, 64, 65, 66, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 87, 96, 100, 102, 103, 106, 108, 109, 110, 117, 139, 141, 185, 186, 190, 191, 215, 228, 229, 231, 232, 245
- Emancipação 24, 31, 32, 51, 64, 72, 87, 101, 103, 105, 106, 109, 110, 114, 115, 137, 141, 176
- Empirismo 11, 91, 92, 94, 134, 173, 174, 203, 218, 223, 224, 239, 240, 241, 243
- Engels 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26
- Ensino 51, 52, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 70, 71, 73, 74, 77, 79, 80, 83, 85, 96, 112, 130, 138, 147, 148, 157, 158, 164, 176, 183, 184, 189, 190, 191, 195, 196, 197, 206, 207, 208, 215, 217, 228
- Escola 30, 31, 35, 42, 51, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 74, 79, 80, 81, 82, 84, 90, 101, 112, 117, 118, 121, 122, 141, 146, 148, 150, 154, 158, 160, 167, 168, 176, 177, 178, 189, 190, 196, 197, 199, 201, 202, 206, 207, 208, 209, 210, 228
- Estudo 9, 14, 27, 39, 41, 43, 48, 63, 65, 68, 69, 70, 73, 74, 82, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 96, 118, 124, 127, 135, 144, 154, 162, 164, 167, 186, 195, 198, 212, 217, 218, 225, 233, 236, 241, 242
- Existência 20, 21, 22, 23, 24, 30, 31, 32, 39, 41, 42, 43, 68, 78, 95, 106, 107, 108, 121, 130, 146, 151, 153, 163, 171, 172, 176, 203, 205, 210, 212, 218, 220, 221, 223, 224, 225, 228, 235, 237, 240, 241
- Experiências 10, 30, 36, 37, 40, 54, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 100, 102, 103, 107, 109, 111, 112, 113, 118, 138, 148, 150, 151, 152, 153, 164, 177, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 190, 191, 205, 206, 208, 209, 210, 213, 214, 216, 220, 221, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 232, 233, 234, 240
- F
- Fenomenologia 201, 202, 203, 204, 205, 206, 210, 213, 227, 244
- Filosofia 15, 16, 17, 18, 20, 26, 27, 32, 34, 36, 38, 39, 41, 43, 47, 49, 67, 68, 69, 72, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 132, 133, 134, 139, 142, 144, 152, 153, 165, 166, 167, 172, 179, 180, 190, 196, 210, 212, 214, 217, 218, 222, 223, 225, 226, 227, 235, 236, 241, 242, 243, 244
- Formação 10, 13, 30, 31, 35, 41, 42, 51, 56, 58, 60, 66, 71, 74, 75, 77, 79, 81, 83, 87, 88, 90, 93, 94, 99, 100, 101, 104, 105, 113, 114, 117, 124, 128, 130, 131, 136, 152, 154, 158, 160, 166, 167, 169, 170, 174, 177, 178, 184, 186, 187, 190, 195, 206, 213, 215, 219, 223, 224, 228, 237
- Foucault 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 133, 135, 192, 193, 194
- H
- Hermenêutica 11, 30, 130, 142, 169, 170, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 204, 205, 227, 235, 236, 244
- História 10, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 26, 33, 35, 46, 47, 56, 57, 67, 75, 79, 100, 107, 108, 117, 120, 130, 134, 135, 147, 148, 153, 169, 170, 182, 189, 191, 192, 193, 195, 199, 202, 205, 212, 221, 228, 241, 242, 244
- Humanidade 10, 13, 15, 19, 29, 30, 35, 42, 43, 67, 76, 87, 109, 118, 122, 141, 190, 215, 228, 233, 234
- I
- Ideias 15, 16, 17, 19, 23, 24, 25, 39, 40, 46, 67, 70, 71, 72, 74, 76, 79, 82, 84, 88, 89, 93, 94, 108, 109, 112, 117, 126, 127, 129, 131, 132, 133, 135, 138, 144, 145, 146, 154, 160, 161, 162, 164, 165, 170, 171, 175, 184, 185, 189, 190, 197, 208, 210, 211, 219, 223, 224, 225, 226, 231, 232, 234, 235, 238, 240, 241, 242, 244, 245

Indivíduos 9, 10, 16, 17, 19, 23, 30, 32, 33, 50, 51, 56, 58, 60, 70, 71, 86, 87, 89, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 126, 127, 131, 136, 139, 147, 148, 150, 151, 154, 159, 169, 171, 172, 176, 177, 178, 179, 186, 195, 196, 206, 217, 228, 229, 235

Intelectual 17, 19, 21, 23, 25, 27, 30, 33, 62, 67, 69, 88, 91, 92, 93, 104, 105, 106, 114, 115, 161, 162, 163, 186, 195, 196, 216, 217, 224, 241, 243

Interação 42, 46, 48, 50, 52, 55, 77, 82, 94, 95, 100, 102, 130, 134, 149, 154, 159, 160, 171, 194, 196, 197, 219, 229

## L

Linguagem 78, 151, 159, 165, 166, 182, 183, 185, 186, 190, 191, 204, 205, 208, 218, 219, 226, 236, 244

## M

Marx 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 59, 133, 134

Método 11, 18, 19, 24, 27, 38, 42, 60, 67, 68, 69, 70, 91, 133, 134, 142, 152, 153, 161, 163, 166, 175, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 194, 197, 198, 203, 204, 205, 208, 209, 214, 222, 223, 231, 232, 239, 242, 243, 244

## N

Natureza 15, 18, 20, 27, 31, 32, 38, 40, 41, 42, 45, 49, 51, 53, 54, 55, 93, 95, 130, 131, 133, 137, 140, 144, 145, 148, 149, 159, 161, 163, 166, 170, 174, 175, 181, 193, 209, 212, 217, 218, 220, 223, 225, 237, 241

## O

Objeto 15, 23, 24, 25, 26, 34, 46, 47, 48, 49, 52, 55, 68, 78, 85, 92, 119, 130, 133, 144, 153, 172, 175, 180, 182, 194, 203, 204, 205, 209, 210, 212, 213, 219, 220, 226, 237, 238, 240, 244

## P

Paradigma 11, 20, 30, 39, 41, 42, 43, 48, 52, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 129, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 147, 150, 165, 166, 167, 169, 170, 178, 179, 182, 185, 186, 191, 194, 202, 218, 219, 225, 226, 227, 234, 235, 240, 241, 242, 243, 244

Paradigmas 9, 10, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 96, 106, 125, 133, 134, 136, 137, 139, 140, 143, 151, 154, 161, 189, 190, 194, 195, 198, 215, 218, 219, 225, 228, 229, 232, 233, 234, 235, 236, 241

Paulo freire 9, 30, 31, 32, 45, 50, 55, 86, 88, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 109, 110, 113, 114, 137, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 154, 158, 159, 160, 166, 170, 178, 190, 197, 202, 206, 209, 211, 212, 213, 214, 228

Pedagogia 13, 25, 27, 29, 31, 43, 45, 56, 57, 60, 61, 71, 72, 73, 77, 97, 99, 101, 113, 115, 129, 155, 167, 169, 187, 189, 199, 201, 214, 231, 232

Pensamento 9, 10, 11, 14, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 32, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 48, 49, 51, 54, 56, 58, 66, 67, 68, 70, 73, 80, 82, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 109, 114, 119, 121, 126, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 141, 144, 145, 152, 155, 159, 165, 166, 172, 173, 174, 175, 180, 184, 189, 190, 195, 196, 204, 208, 209, 212, 215, 217, 218, 220, 223, 224, 225, 228, 233, 234, 235, 239, 240, 242, 243, 244

Percepção 17, 39, 40, 41, 54, 59, 62, 68, 70, 88, 91, 94, 104, 130, 133, 134, 138, 151, 163, 173, 174, 185, 204, 208, 209, 210, 220, 221, 226, 237, 242

Políticas 14, 15, 20, 22, 30, 65, 74, 75, 76, 85, 100, 106, 108, 110, 119, 123, 126, 127, 132, 164, 167, 171, 178, 179, 184, 188, 207

Práticas 9, 30, 31, 37, 51, 70, 73, 74, 76, 77, 79, 80, 83, 86, 87, 88, 89, 93, 96, 100, 103, 105, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 130, 131, 135, 139, 140, 141, 147, 148, 152, 153, 160, 164, 166, 176, 177, 184, 186, 191, 202, 206, 210, 213, 226, 228

Professor 11, 51, 58, 59, 60, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 103, 107, 108, 111, 112, 123, 124, 137, 145, 147, 176, 179, 197, 203, 208, 210

R

Racional 22, 34, 49, 58, 61, 66, 68, 69, 92, 134, 152, 153, 161, 162, 164, 174, 175, 216, 222, 240, 245

Racionalismo 58, 67, 91, 131, 132, 134, 173, 174, 218, 223, 224, 236, 239, 240, 241, 243

Razão 13, 14, 20, 26, 58, 62, 67, 68, 69, 70, 85, 91, 92, 93, 94, 130, 131, 133, 134, 135, 141, 162, 173, 174, 175, 194, 196, 209, 218, 219, 222, 223, 224, 225, 235, 236, 239, 240, 243

Realidade 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 31, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 48, 50, 59, 65, 78, 83, 87, 88, 89, 91, 93, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 119, 130, 133, 134, 137, 138, 139, 144, 145, 147, 148, 151, 153, 154, 157, 159, 161, 163, 164, 171, 172, 175, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 188, 194, 197, 203, 208, 209, 210, 211, 212, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 225, 226, 227, 233, 235, 240, 241, 242, 243, 244

Reflexão 15, 17, 22, 30, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 42, 45, 46, 51, 53, 73, 75, 78, 80, 87, 90, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 114, 115, 118, 128, 135, 137, 138, 144, 147, 151, 154, 158, 161, 166, 169, 170, 178, 184, 185, 193, 195, 198, 204, 207, 210, 213, 215, 216, 217, 218, 221, 222, 228, 236, 241

Reflexões 9, 10, 11, 14, 29, 30, 36, 37, 38, 42, 46, 56, 57, 58, 59, 67, 69, 71, 74, 84, 87, 90, 95, 96, 97, 111, 155, 159, 164, 210, 213, 216, 217, 218, 222, 225, 228, 231, 232, 233, 235, 237, 241, 245

S

Saber 40, 41, 48, 49, 53, 56, 58, 59, 64, 65, 66, 70, 75, 78, 82, 90, 92, 103, 107, 108, 109, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 133, 134, 139, 140, 141, 148, 152, 159, 160, 162, 164, 176, 180, 182, 183, 185, 189, 192, 207, 217, 218, 225, 241

Saberes 29, 38, 54, 56, 64, 71, 78, 80, 102, 120, 121, 122, 125, 126, 152, 155, 159, 160, 164, 166, 171, 187, 199, 214

Sentidos 35, 36, 39, 40, 41, 43, 68, 86, 89, 91, 118, 150, 151, 153, 165, 169, 170, 171, 172, 180, 183, 186, 190, 191, 192, 209, 223, 224, 225, 231, 243, 244

Sociedade 13, 14, 15, 20, 21, 25, 29, 31, 38, 45, 50, 53, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 82, 83, 85, 87, 88, 90, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 113, 114, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 130, 131, 134, 136, 137, 148, 150, 152, 157, 158, 159, 163, 164, 166, 176, 177, 178, 179, 187, 188, 190, 191, 194, 195, 198, 207, 209, 217, 221, 226, 228, 236

Subjetividade 15, 24, 49, 78, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 133, 135, 150, 151, 182, 191, 206, 213, 217, 218, 219, 220, 226, 229, 238, 242, 243

Sujeito 22, 24, 25, 34, 36, 40, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 55, 56, 75, 78, 92, 94, 95, 102, 107, 121, 130, 131, 133, 134, 139, 140, 145, 150, 151, 160, 172, 182, 185, 190, 194, 203, 204, 205, 206, 209, 210, 212, 213, 215, 219, 220, 223, 226, 232, 236, 237, 238, 243, 244

Sujeitos 46, 61, 65, 74, 77, 83, 87, 100, 102, 106, 108, 117, 118, 121, 123, 124, 140, 141, 150, 164, 189, 190, 194, 209, 210, 213, 215, 227, 236

T

Teorias 1, 9, 10, 11, 33, 34, 35, 43, 45, 46, 53, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 71, 72, 73, 74, 95, 96, 113, 114, 118, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 143, 144, 145, 147, 149, 150, 152, 153, 154, 157, 158, 161, 162, 166, 174, 184, 187, 189, 195, 202, 209, 215, 218, 219, 221, 224, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 245

