

# PAPYRUS

ESCRITOS ACADÊMICOS SOBRE  
EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO

VOLUME II

**ARMINDO QUILLICI NETO**  
**MARIA ISABEL SILVA DE MORAIS**  
(Organizadores)

  
EDITORA  
SCHREIBEN

ARMINDO QUILLICI NETO  
MARIA ISABEL SILVA DE MORAIS  
(ORGANIZADORES)

# PAPYRUS

ESCRITOS ACADÊMICOS SOBRE  
EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO

VOLUME II

  
EDITORA  
SCHREIBEN  
2024

© Dos Organizadores - 2024  
Editoração e capa: Schreiben  
Imagem da capa: Brother Stocks - Freepik.com  
Revisão: os autores  
Livro publicado em: 30/07/2024  
Termo de publicação: TP0512024

**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. 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. José Raimundo Rodrigues (UFES)  
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 das tabelas, quadros, mapas e fotografias 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)**

Q6p Quillici Neto, Armindo  
Papyrus : escritos acadêmicos sobre epistemologia da educação - V.II / Organizadores : Armindo Quillici Neto, Maria Isabel Silva de Moraes. --Itapiranga : Schreiben, 2024.  
225 p. ; il. ; E.book.  
Bibliografia e índice remissivo.  
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-292-7  
DOI: 10.29327/5414716

1. Educação e Pesquisa. 2. Educação - Epistemologia. 3. Professores - Formação.  
I. Título. II Quillici Neto, Armindo. III. Moraes, Maria Isabel Silva de.

CDD 370.71

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Armando Quillici Neto</i>	
<i>Maria Isabel Silva de Morais</i>	
<b>CAPÍTULO 1</b>	
CONHECIMENTO CIENTÍFICO, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA: UMA PROPOSTA DE PESQUISA SOBRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	9
<i>Denise Garcia Giaretta Pacheco</i>	
<b>CAPÍTULO 2</b>	
VOZES SILENCIADAS SABEDORIAS DESLOCADAS: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS.....	28
<i>Gabriela Bonifácio de Jesus Neta</i>	
<i>Astrogildo Fernandes da Silva Júnior</i>	
<b>CAPÍTULO 3</b>	
CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO E OS CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A FORMAÇÃO DE QUALIDADE DOS ESTUDANTES.....	37
<i>Maralice Alves de Oliveira Araújo</i>	
<b>CAPÍTULO 4</b>	
A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COMO BASE FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL, SOCIAL E PESSOAL DE UM INDIVÍDUO.....	60
<i>Janaina Silva Reis</i>	
<b>CAPÍTULO 5</b>	
MATERIALISMO HISTÓRICO- DIALÉTICO E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS.....	68
<i>Camila Alves Macedo</i>	
<i>Antônio Edicarlos Mota Teixeira</i>	
<i>Andréa Maturano Longarezi</i>	
<i>Jordana Cassimira de Freitas Santos</i>	
<b>CAPÍTULO 6</b>	
MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E APRENDIZAGEM NA OBRA DE A. N. LEONTIEV.....	73
<i>Antônio Edicarlos Mota Teixeira</i>	
<i>Andréa Maturano Longarezi</i>	
<i>Camila Alves Macedo</i>	
<i>Jordana Cassimira de Freitas</i>	

## **CAPÍTULO 7**

CONHECIMENTO CIENTÍFICO, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA:  
NOVAS PERSPECTIVAS PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO  
EM UM DIÁLOGO ENTRE O MATERIALISMO  
HISTÓRICO-DIALÉTICO E O PENSAMENTO DECOLONIAL.....75

*Vívian Santos de Oliveira Passos*

## **CAPÍTULO 8**

CONTRIBUIÇÕES MARXISTAS PARA SE (RE)PENSAR  
O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO VIÉS DA  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....90

*Viviane de Sousa*

## **CAPÍTULO 9**

A CRÍTICA DE WILLIAN BLAKE A EPISTEMOLOGIA  
E A TEORIA DA LINGUAGEM DE LOCKE.....99

*Marco Tulio Cunha Vilela*

*Fernanda dos Santos Paschoal*

*Rayane Lara Romão Magalhães*

## **CAPÍTULO 10**

CONHECIMENTO CIENTÍFICO, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA:  
ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA À LUZ DO  
PENSAMENTO DE BAKHTIN.....118

*Lis de Fátima Fernandes Soler*

*Fernanda Duarte Araújo*

## **CAPÍTULO 11**

ESTUDOS CULTURAIS, RELAÇÃO MÍDIA-ESCOLA E OS  
200 ANOS DE BRASIL INDEPENDENTE:  
APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS.....127

*Kelly Alves Camilo*

*Aléxia Pádua Franco*

## **CAPÍTULO 12**

DIMENSÃO ESTÉTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL:  
PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS E A EDUCAÇÃO.....138

*Jordana Cassimira de Freitas Santos*

*Fernanda Duarte Araújo Silva*

*Antônio Edicarlos Mota Teixeira*

*Camila Alves Macedo*

## **CAPÍTULO 13**

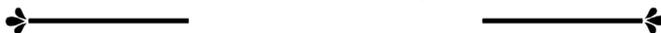
EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO:  
AS CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA ARQUEOLÓGICA  
PARA A HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO.....145

*Juliana Nastalli Pimentel*

<b>Capítulo 14</b>	
PROCESSO METODOLÓGICO: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA “A HISTÓRIA E O PAPEL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE UBERLÂNDIA” .....	157
<i>Marielly Mateus Obo</i>	
<i>Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro</i>	
<b>Capítulo 15</b>	
EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	170
<i>Ana Karolina Silva</i>	
<b>Capítulo 16</b>	
EPISTEMOLOGIAS DA EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL – UM ESTUDO A PARTIR DAS LENTES DE GÊNERO E GERAÇÃO.....	187
<i>Lúisa Pereira Ribeiro</i>	
<i>Vagner Matias do Prado</i>	
<b>Capítulo 17</b>	
REFLEXÕES INICIAIS SOBRE OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA PROFISSÃO DOCENTE.....	201
<i>Regina de Souza Rocha Queiroz</i>	
<i>Vanessa Matos dos Santos</i>	
ORGANIZADORES.....	217
ÍNDICE REMISSIVO.....	219



## APRESENTAÇÃO



A presente obra coletiva intitulada “PAPYRUS – ESCRITOS ACADÊMICOS SOBRE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO – Volume II” é fruto das atividades desenvolvidas para a disciplina “Epistemologia da Educação”, considerada componente obrigatório do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

No decorrer do semestre letivo de 2023, os alunos estudaram as temáticas propostas e com base nesses assuntos, os Mestrandos desenvolveram seminários e artigos que, aqui organizados em capítulos, compõem essa obra de escritos acadêmicos.

Boa leitura!

*Armindo Quillici Neto*  
*Maria Isabel Silva de Morais*  
Organizadores



# CONHECIMENTO CIENTÍFICO, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA: UMA PROPOSTA DE PESQUISA SOBRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA

*Denise Garcia Giaretta Pacheco<sup>1</sup>*

## 1. Introdução

E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar  
É tão bonito quando a gente pisa firme  
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos  
É tão bonito quando a gente vai à vida  
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração.  
LUIZ GONZAGA JÚNIOR (GONZAGUINHA), 1982.

Parafraseando Day (1990), o pesquisador não só tem que pesquisar e praticar ciência, mas tem que escrevê-la. Por isso, insistentemente, vivendo e vencendo lutas diárias para se estar nesse lugar como pesquisadora iniciante, ousou escrever este artigo, dando continuidade ao processo pessoal e, ao mesmo tempo, coletivo de pesquisa, pois muita gente junto comigo, me faz ser quem eu sou, tem desejos e interesses semelhantes aos meus, principalmente, nesse caso, tratando do universo da pesquisa qualitativa em educação.

Nesse processo sinto que, ora exercitarei meus pensamentos, que se realizarão nas palavras, penso eu que, ditas ou escritas, como afirma Vigotski no livro “A construção do Pensamento e da Linguagem”, p. 409. Ora exercitarei a escrita, trazendo junto o que pensei, o concreto pensado que se materializa nos registros escritos. E esses pensamentos materializados não são apenas meus,

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Analista Pedagógica na Prefeitura Municipal de Uberlândia. E-mail: deniseggpacheco@gmail.com.

posso dizer que são nossos, porque “eu não sou”, “eu somos”, como disse Rubem Alves (2002), no livro “Concerto para corpo e alma”.

Compreendendo que sou fruto de muita gente, de muita e diferente gente, como canta Gonzaguinha, na canção “Caminhos do coração”, é que faço esse registro em forma de artigo com o tema principal **“Conhecimento Científico, Educação e Epistemologia”** e, na segunda parte do texto, procuro relacioná-lo à temática **“a Avaliação na Educação Infantil”** e ao caminho pensado para a pesquisa sobre essa temática, a ser realizada no decorrer de 2024.

A tela de René Magritte, “A condição humana” (1935) leva-me a pensar que, devo partir do meu interior, dos meus desejos, dos meus interesses, mas devo, também, olhar e ver e, mais profundamente, enxergar a imensidão externa, seja no espaço micro, seja no espaço macro, seja na interrelação de ambos, para estudar e discutir o tema de pesquisa.

Em se tratando dos estudos sobre a Educação, o Conhecimento Científico e a Epistemologia, muitas questões nos intrigaram, mas as leituras para aprofundamento e os diálogos e discussões sobre os textos, com o professor e os colegas estudantes durante uma disciplina no segundo semestre de 2023, fizeram-nos avançar na compreensão das concepções acerca da teoria do conhecimento e de saberes da pedagogia, da filosofia, da história e outros correlatos que também contribuíram.

Uma questão que ainda tentaremos compreender melhor com o estudo e a produção do presente texto é: Qual a relação se pode estabelecer entre conhecimento, educação, epistemologia e a avaliação na Educação Infantil? É possível essa relação?

Num primeiro momento, pareceu-nos distante a possibilidade de relação entre os conhecimentos estudados na disciplina e o objeto de pesquisa desejado para futuros e intensos estudos nesse ano. No entanto, ao reler e aprofundar os estudos realizados na disciplina “Epistemologia e Educação” foi possível encontrar as relações e os sentidos dessas concepções, bem como aproximá-las com mais significado para a pesquisa. Tentaremos descrevê-las no decorrer do texto, por meio dos seguintes tópicos:

- Sobre o Conhecimento Científico, a Educação e a Epistemologia;
- Sobre a Pesquisa;
- Considerações finais sobre as relações entre o Conhecimento Científico, a Epistemologia e a pesquisa sobre a Avaliação na Educação Infantil;
- Referências.

## **2. Sobre o Conhecimento Científico, a Educação e a Epistemologia**

Em se tratando da teoria do conhecimento, são muitas as possibilidades. Não existe uma única forma de conceber e construir conhecimento. São muitas as concepções filosóficas acerca do conhecimento, como: o dogmatismo, o ceticismo,

o subjetivismo/ realismo, o pragmatismo, o criticismo... O que é importante compreender é que todo o processo de conhecimento passa pela relação entre sujeito e objeto: ora essa relação é mais determinista e o sujeito determina o que é o objeto, ora o objeto determina o que é para o sujeito; por outro lado, numa relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, ou seja, na interação entre ambos é que o conhecimento é produzido.

Algumas correntes filosóficas defendem que o conhecimento já está dado, não é construído; é pela razão humana que o ser humano entende a realidade (racionalismo), com as ideias inatas, pré-concebidas. Outras concepções, ligadas à empiria, afirmam que a única fonte de conhecimento é a experiência (empirismo); para estas os órgãos dos sentidos ajudam a apreender as características do objeto, isto é, acontece a apreensão da realidade pelos sentidos e a impressão daquela na mente humana, no mundo interno do ser humano, na sua razão.

Enquanto o racionalismo defende a existência de “verdades puras”, que podem ser intuídas pela inteligência humana, por um processo racional subjetivo, o empirismo afirma que existe o mundo real dos fatos e fenômenos e neles é que a razão deve ler a inteligibilidade das coisas. Ambos não são apenas teorias do conhecimento, são perspectivas culturais globais, são duas maneiras sob as quais o homem se encara e encara a realidade. Segundo Descartes (1596-1650), o saber deve “tornar o homem senhor e possuidor da natureza”, por meio da Ciência. A questão maior é libertar o homem da tutela da teologia, das crenças infundadas da antiga tradição e responder a desafiadora questão: Como o conhecimento da verdade é possível?

Nesse sentido, foram desenvolvidas várias outras correntes filosóficas, sempre com o objetivo de buscar a verdade, o conhecimento, cada qual à sua maneira. E estas, de uma maneira geral e não menos comum, sempre influenciando e sofrendo influências sociais diversas, influenciando ora mais, ora menos, o pensamento educacional vigente, algumas mais próximas da concepção racionalista, outras nem tanto. No entanto, é bem forte a influência e a predominância do pensamento racionalista na educação desde o século XVIII, quando surgiram as primeiras instituições educacionais e ainda continua a influenciando sobremaneira até os dias atuais.

E, o que tem a ver a epistemologia com as correntes filosóficas acerca do conhecimento, percorridas até então e com o nosso objeto de pesquisa? Podemos dizer que, os fundamentos epistemológicos estudados na disciplina do semestre passado foram importantes e significativos para a compreensão da nossa pesquisa futura, pois a epistemologia contribui como uma ferramenta, um instrumento que veio agregar e ampliar o nosso olhar para o objeto de pesquisa: a questão da “Avaliação na Educação Infantil”.

O vocábulo “Epistemologia” vem do grego e teve origem por duas palavras: *epistem/ episteme*, que significa conhecimento, ciência e *logia/ logos*, que significa estudo, discurso. O termo surgiu a partir do século XIX no vocabulário filosófico. Mas Japiassu (1934) e outros estudiosos do tema questionam se a epistemologia não surgiu com os filósofos pré-socráticos, pois, no Período Clássico, Sócrates, Aristóteles e Platão discutiram sobre o tema e cada um criou uma explicação racional para a questão, que não vem ao caso especificar no momento.

Na Idade Moderna, a epistemologia vem à tona com as discussões das ideias humanistas, renascentistas e iluministas, e os estudiosos, por sua vez, procuram diferenciar o senso comum da ciência. Para Japiassu (1934, p. 24), “podemos confinar a epistemologia, desde o início, nos limites do discurso filosófico, fazendo dela uma parte deste discurso”. Dessa forma, o discurso epistemológico é duplo e ambíguo, “discurso sistemático que encontraria na filosofia seus *princípios* e na ciência seu *objeto*” (grifos do autor).

Assim, enquanto disciplina, podemos dizer que a epistemologia tem a função essencial de promover a reflexão na prática dos cientistas, na nossa prática enquanto pesquisadores iniciantes, pois, “diferentemente da filosofia clássica do conhecimento, toma por objeto, não mais uma ciência feita, uma ciência verdadeira (...), mas as ciências *em vias de se fazerem*, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva” (JAPIASSU, 1934, p. 27-28).

Com relação à epistemologia, “(...) no sentido bem amplo do termo, podemos considerar o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais” (JAPIASSU, 1934, p. 16). Podemos dizer, num sentido mais específico, que a epistemologia envolve o estudo de uma disciplina ou área do saber de um “modo próximo, detalhado e técnico, mostrando sua organização, seu funcionamento e as possíveis relações que ela mantém com as demais disciplinas” (JAPIASSU, 1934, p. 17) ou áreas de um saber.

Nesse sentido, é necessário analisar a natureza dos procedimentos de conhecimento de uma ciência, não para intervir em seu desenvolvimento nem para lhe fundamentar,

(...) “mas para saber como esta forma de conhecimento é possível, bem como para determinar a parte que cabe ao Sujeito e a que cabe ao Objeto no modo particular de conhecimento que caracteriza uma ciência. Onde a necessidade de se fazer apelo às outras ciências e às suas epistemologias. (...) Dizer que esta não tem *objeto*, seria o mesmo que admitir que os cientistas estão conscientes de todos os fatores (sociais, culturais, ideológicos, filosóficos, políticos) implicados em sua prática efetiva” (JAPIASSU, 1934, p. 17).

Nessa caracterização sobre a epistemologia, podemos estabelecer relações com a Educação e, mais especificamente, com a Pedagogia, esta Ciência da Educação na qual se pode concretizar aspectos da prática pedagógica, que quando bem observados e analisados encontram referências nas várias epistemologias do conhecimento, seja na tradicional/ conservadora, na liberal/ positivista, na escolanovista, na construtivista, na materialista.

Para corroborar com essas questões, buscamos os estudos de João Batista Martins sobre a abordagem multirreferencial, desenvolvida por Jacques Ardoino para a compreensão dos fenômenos sociais e, mais especificamente, no âmbito da educação, com alguns desdobramentos epistemológicos.

Apoiando-se em Japiassu (1975), Martins nos adverte que, quando as ciências humanas buscarem nas ciências naturais os meios para garantirem sua legitimidade científica, elas assumiram os pressupostos e as perspectivas epistemológica e metodológica que não lhe são próprias, o que impossibilita explicar os fenômenos humanos em sua profundidade e complexidade.

Então, nas ciências humanas ainda encontramos marcas do cartesianismo e do positivismo, com posições deterministas sobre a realidade. De certa forma, o pensamento filosófico ocidental ainda traz as implicações do racionalismo e do empirismo, duas concepções majoritárias dos séculos XVII e XVIII, que compartilhavam duas premissas básicas: a separação radical entre o sujeito e o objeto do conhecimento; e uma relação linear e isomórfica do conhecimento com a realidade, conforme González Rey (1997).

Retomando, temos que, para o racionalismo todas as nossas ideias surgem no nosso intelecto, são inatas, de pura racionalidade; alguns filósofos racionalistas: Leibniz, Descartes e Spinoza. Já o empirismo é uma corrente filosófica referente à teoria do conhecimento. Nessa perspectiva todo conhecimento advém da experiência prática que temos cotidianamente, ou seja, que as nossas estruturas cognitivas somente aprendem por meio da vivência e das apreensões de nossos sentidos. Thomas Hobbes, John Locke e David Hume são filósofos empiristas.

Buscando a superação dessas posições, Martins se apoia na abordagem multirreferencial proposta por Ardoino, que discute que o conhecimento se realiza exatamente onde a ciência cartesiana e positivista não o reconhece, isto é, na relação *intersubjetiva* entre sujeito e objeto. Fazer a (...)

[...] análise multirreferencial das situações, das práticas, dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica (Martins, *apud* Ardoino, 1995a, p. 7).

Conforme analisa Martins, quando se propõe a necessidade de um olhar múltiplo para a compreensão dos fenômenos educativos implica um rompimento com o pensamento linear, unitário e reducionista e, conseqüentemente, privilegia o heterogêneo, como ponto de partida para a construção do conhecimento (MARTINS, 2004, p.90).

Nesse sentido, Ardoíno corrobora apontando que a análise multirreferencial utiliza várias linguagens para a compreensão dos fenômenos, sem misturá-las, sem reduzi-las umas às outras; portanto, o conhecimento produzido é “bricolado”, “tecido”. Eis o desafio, implementar uma proposta que se pautar no desenvolvimento de uma práxis reflexiva, que supere a racionalidade técnica e a razão instrumental.

Com cada estudo, procurando um sustentáculo mais forte para a pesquisa, vamos compreendendo que adentrar por esse universo é um caminho bastante desafiador, intrigante, mas, ao mesmo tempo, estimulador. É preciso compreender o objeto pesquisado como parte de um todo, ou seja, o micro dentro do macro, nas suas interações e influências mútuas, para vislumbrarmos a possibilidade de transformações que se iniciam pequenas e podem trazer grandes mudanças. Por isso, é valioso esse processo!

## ***2.1 Sobre a Pesquisa***

Partir de meu entorno para adentrar no universo mais amplo da pesquisa, definir um tema e um problema, que são pensados com alguns objetivos e uma proposta metodológica para buscar as respostas para a problemática em questão, eis meu desafio. Desafio este da (re) construção de conhecimentos, como exercício autoral que objetivo desenvolver com o trabalho projetado a partir de um pré-projeto, com significado e sentido para a comunidade acadêmica e para a sociedade, em específico para a área educacional.

Em se tratando da delimitação do tema da pesquisa - a “Avaliação Educacional”, que tem vínculo com a Linha de Pesquisa “Saberes e Práticas Educativas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação/ FAGED/UFU, pretendo desenvolver meus estudos acerca da Avaliação na Educação Infantil, com uma pesquisa documental, especificamente para identificar nos documentos norteadores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, o que se orienta/ orientou acerca dos processos avaliativos a serem desenvolvidos/ já desenvolvidos no cotidiano das escolas de Educação Infantil, tendo como referência as orientações da Secretaria Municipal de Educação, nas décadas de 1990, 2000, 2010 e 2020.

Nesse momento escolhi dar um mergulho profundo na pesquisa, por meio da análise documental, devido às reais condições materiais de existência, que

envolvem o pequeno tempo do mestrado - dois anos para cursar as disciplinas e desenvolver a pesquisa, bem como as condições reais da minha vida pessoal e profissional e, principalmente, a dedicação e a responsabilidade com que desenvolvo o que me propus a realizar academicamente.

Consolidando o interesse em continuar os estudos acadêmicos desde o término da graduação, no início dos anos 90, esta pesquisa vai ganhando forma a partir do pré-projeto e desse artigo, quando procuro me distanciar da prática desenvolvida em suas variadas facetas, como professora, coordenadora pedagógica, vice-diretora, coordenadora de formação continuada no Centro de Estudos do Município de Uberlândia, e busco refletir e analisar as ações desenvolvidas, e repensar, rediscutir com os profissionais das escolas onde atuei e atuo, tendo em vista a melhoria constante da práxis desenvolvida, pois segundo Paulo Freire (2002, p.32), “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”.

O contato com o fenômeno educativo, com toda a complexidade que nele é inerente, devido às várias histórias e relações dos seus múltiplos e diversos atores, convoca-nos continuamente, a refletir e a repensar sobre diferentes aspectos da prática pedagógica: currículo, processo ensino-aprendizagem, avaliação, instrumentos de avaliação da aprendizagem, relação professor X aluno, relação escola X famílias, dentre outros.

Diante desse grande universo de possibilidades, a busca e a definição por um problema de pesquisa foi se constituindo e se definindo, mais especificamente, nos últimos anos de atuação profissional, quando, após retorno à escola, onde já havia atuado há alguns anos anteriores, senti-me fortalecida nos meus propósitos para a definição de uma temática para a pesquisa.

As temáticas relacionadas às infâncias e às crianças foram ganhando força e possibilitando reflexões contínuas com a equipe de trabalho, o que me instigou, recentemente, a buscar aprofundamentos de estudos por meio da pesquisa, para compreender a avaliação na Educação Infantil. Então, pensamos em realizar um mergulho profundo nos documentos que orientam as ações pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (RME – Udia), nas décadas de 1990, 2000, 2010 e 2020.

Os estudos recentes sobre a avaliação formativa e as possibilidades de registros avaliativos, por meio de portfólio e de relatórios descritivos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, têm me instigado a aprofundar os conhecimentos e, analisar de fato, se as orientações preconizadas nos documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino apresentam possibilidades de propostas práticas de registros avaliativos na perspectiva formativa, para o contexto da prática educativa escolar. Então, destaco como questão norteadora

da pesquisa: O que dizem os documentos norteadores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia sobre a Avaliação na Educação Infantil, nas décadas de 1990, 2000, 2010 e 2020? Essas orientações, se existentes, estão relacionadas à perspectiva de avaliação formativa? Caso não estejam, quais as propostas podem ser feitas, para que elas se aproximem dessa perspectiva?

Outros questionamentos decorrem dessa problemática inicial:

- Todos os documentos trazem uma proposta de avaliação?
- Estas estão explícitas, bem definidas? Ou são genéricas e cada escola parte de um pressuposto geral e adéqua à sua realidade?
- Se não são explícitas, que avaliação é essa que foi proposta no (s) documento (s)?
- Quais as diferenças das propostas de avaliação, quando lemos e estudamos detalhadamente todos os documentos?
- Existe centralidade ou não da avaliação no (s) documento (s)?
- Quais os tipos de avaliação encontramos nos documentos – uma proposta que se encaixa na cultura avaliativa clássica, que verifica, que classifica? Ou propostas que se aproximam de uma cultura participativa e formativa de avaliação?
- Os documentos demonstram que a avaliação se encontra inclusa no processo de desenvolvimento das propostas educativo-pedagógicas? Ou é um momento à parte nesse processo?

Todas estas questões instigam o nosso olhar e o desejo de procurar respostas nos documentos orientadores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Tendo como referência a recente pesquisa realizada por BRITO, 2023, por meio de um estudo bibliográfico sobre a avaliação no contexto da Educação Infantil e o protagonismo das crianças bem pequenas, foi possível compreender que as produções dos últimos dez anos revelam que a temática tem sido de interesse acadêmico, o que demonstra que a Educação Infantil vem ganhando espaço importante.

As pesquisas selecionadas, em sua maioria, constituem produções acadêmicas caracterizadas como dissertações e todas dialogam entre si, de maneira a promover a discussão sobre concepções de avaliação, bem como sobre práticas avaliativas na Educação Infantil de zero a cinco anos, com foco para bebês e crianças bem pequenas. Infelizmente, encontramos apenas uma única pesquisa que discute o protagonismo das crianças e sua relação com a avaliação, e outras apenas sinalizam sobre a participação das crianças, principalmente dos bebês, nas práticas envolvendo a avaliação (BRITO, 2023, p. 121).

Nesse sentido, o nosso intuito é o desenvolvimento de uma pesquisa documental, para compreender se os documentos preconizam orientações sobre

a avaliação para esta etapa inicial da Educação Básica e, se preconizam, quais os impactos reais para o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa no contexto das escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, onde profissionais da Educação e crianças bem pequenas possam participar de modo efetivo, promovendo aprendizagens ao desenvolver as práticas avaliativas no cotidiano escolar.

Partindo desse objetivo geral, outros objetivos foram se consolidando como objetivos específicos, quais sejam:

1. Identificar se todos os documentos analisados apresentam, explicitamente, uma proposta de avaliação;
2. Identificar quais os princípios para as propostas de avaliação encontradas e definidas nos documentos;
3. Identificar qual (is) os motivos de não se ter proposta de avaliação, no caso de silenciamento quanto a esta questão no (s) documento (s);
4. Identificar se existe centralidade da avaliação nos documentos analisados;
5. Identificar as diferenças entre as propostas de avaliação apresentadas nos documentos;
6. Comparar as diferenças de concepções encontradas nos documentos, procurando compreender as razões expressas ou não expressas, conforme contexto sociopolítico-econômico de cada década analisada;
7. Analisar quais as propostas de avaliação encontradas nos documentos se aproximam de uma cultura clássica de avaliação e quais se aproximam de uma cultura participativa e formativa de avaliação;
8. Identificar se a avaliação se encontra inclusa no processo de desenvolvimento das propostas educativo-pedagógicas ou se é um momento à parte nesse processo;
9. Discutir a possibilidade de inserção de propostas alternativas na prática pedagógica, buscando maior sentido e significado para os profissionais da Educação e para as crianças atendidas;
10. Apresentar uma possível proposta de formação com professores e pedagogos, que contemple as análises e discussões do presente trabalho. Essa proposta poderá ser discutida com a equipe de coordenação da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, em futuros trabalhos.

Assim, analisar os documentos com as orientações pedagógicas que nortearão ou nortearam a prática dos profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e, especificamente, o que esses documentos preconizam a respeito da avaliação para a Educação Infantil nos proporcionarão

a compreensão das concepções de avaliação postas nos documentos e se elas aproximam ou não de propostas de avaliação formativa, que recentemente temos estudado, discutido e pesquisado nos trabalhos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional (GEPAE), da FAGED/ UFU.

Com a Constituição Federal Brasileira, em 1988, a educação das crianças ganha novo espaço no cenário nacional, garantida como um direito das crianças de zero a seis anos, com atendimento em creches e pré-escolas. A partir da década de 1990, quando novas políticas públicas foram estabelecidas, no sentido de regulamentar a Educação Infantil, o atendimento das crianças que, antes tinha um caráter essencialmente assistencialista foi se constituindo, progressivamente, com um caráter de formação mais amplo e integral, considerando as especificidades do universo infantil.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, encontramos outro aspecto que consideramos avanço para a Educação Infantil, ou seja, essa modalidade de ensino passa a ser considerada como primeira etapa da educação básica e reconhecida como parte do sistema de ensino nacional.

A aprovação da Resolução nº 1 da Câmara de Educação Básica em 1999, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foi outra conquista neste cenário. Nas diretrizes se encontram os princípios, os fundamentos e os procedimentos que deverão orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação dos trabalhos realizados nas instituições de Educação Infantil.

Estamos em torno de três décadas de luta em prol da efetivação dessas políticas públicas, em que alguns avanços foram demonstrados, entre idas e vindas, lutas e retrocessos, no entanto, temos vivenciado estratégias diferenciadas na atual política nacional do País, para retomar algumas conquistas no campo educacional, em todas as modalidades de ensino. Não sabemos se elas conseguirão frutificar, mas nos dão uma certa esperança.

Nesse sentido, compreender o espaço de atuação profissional de professores, professoras, pedagogas e pedagogos, como espaço de luta e resistência, espaço este de construção de identidades profissionais, como autores de suas próprias práticas, que se concretizam com constantes reflexões das ações desenvolvidas, com vistas a mudanças e transformações, faz-se necessário, nesse momento.

(...) a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação. (FREIRE, 1981, p.134)

E procurando contribuir com futuras transformações na prática dos profissionais da Educação Infantil, bem como com a participação/protagonismo das crianças bem pequenas nas práticas cotidianas desenvolvidas nas escolas da RME – Udia, apresentamos esta desafiante proposta de pesquisa, com a temática da Avaliação na Educação Infantil.

De acordo com Fernandes (2016), “Os seres humanos são mais propensos a avaliarem o que está à sua volta. É um ser avaliativo. Avalia para sobreviver”, com objetivo ou não a avaliação faz parte da vida das pessoas, a interação entre os envolvidos/as na escola por si só cria o cenário em que as pessoas pensem no processo avaliativo bem como em seus resultados. O que precisa ficar definido é o objetivo para tal e que, a avaliação deve envolver os/as participantes com interação e participação por igual, com direitos e deveres para cada participante, visto que a avaliação formativa está para além de um simples ato mecânico. Para Fernandes (2011, p. 86),

Avaliar é, acima de tudo, um processo pedagógico que tem a ver com a aprendizagem e com o ensino. Um poderoso processo que deve ajudar professores[as] e alunos[as] a ensinar e a aprender melhor, respectivamente. Um processo que, tanto quanto possível, deve estar fortemente articulado com os processos de ensino e de aprendizagem (FERNANDES, 2011, p. 86).

E os processos educativos desenvolvidos nas escolas, a começar da Educação Infantil, precisam promover transformações, no sentido de considerar e envolver efetivamente a todos/as que se relacionam nesse processo, desde o momento em que se planeja, pratica, ensina, avalia, aprende. Nesse sentido, Vasconcelos acrescenta:

O que se espera de uma avaliação numa perspectiva transformadora é que seus resultados constituam parte de um diagnóstico e que, a partir dessa análise da realidade, sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados: perceber a necessidade do aluno e intervir na realidade para ajudar a superá-la (VASCONCELLOS, 2006, p.89).

Assim, reafirmando o que afirma o autor, faz-se necessária a discussão coletiva e a implementação de uma cultura participativa e formativa de avaliação, uma cultura de pensamento crítico sobre os processos que estão diretamente ligados ao tripé ensino/avaliação/aprendizagem, em contraposição à cultura clássica que ainda predomina em muitas instituições escolares, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Para isso, os estudos e as reflexões, bem como as iniciativas práticas, ainda em fase embrionária nas nossas escolas, precisam se estender. E para isso, os estudos de Fernandes e Villas Boas demonstram grandes possibilidades.

Para Fernandes (2008), a avaliação formativa pressupõe a concepção e a elaboração de um planejamento que o/a professor/a faz para acompanhar a

aprendizagem discente por meio de informações disponibilizadas, que orientem esse acompanhamento, tais como critérios, rubricas descritivas, dentre outras ações. Assim, durante o processo de aprendizagem, os/as docentes podem emitir *feedbacks* que auxiliem as/os educandas/os naquelas situações que ainda demonstram dificuldades, a fim de que encontrem meios para superá-las. Nesse movimento, é construído um diálogo entre docente e discente, que fortalece os vínculos, numa relação horizontal, o que contraria as práticas autoritárias próprias da verticalização dos contatos entre as pessoas envolvidas no tripé ensino/avaliação/aprendizagem.

Nessa direção, para Villas Boas,

(...) essa avaliação que promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola é denominada de formativa, em oposição à avaliação tradicional que visa a aprovação, a reprovação, a atribuição de notas, e que se vale quase que exclusivamente da prova. (VILLAS BOAS, 2009, p.30).

Dessa forma, entendemos que a avaliação formativa é um poderoso instrumento pedagógico para modificar os meios necessários a novas e significativas aprendizagens e um forte dispositivo, no sentido de promover as aprendizagens de todos/as envolvidos/as nas práticas educativas escolares.

Por isso, consideramos relevante esta pesquisa e coerente com as temáticas da linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Pretendemos, inicialmente, realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o tema proposto. Esse processo metodológico poder-se-á ser desenvolvido fazendo o estado da arte ou o estado da questão, em consonância com a orientação do projeto. Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004, p. 04, o estado da arte está associado a uma “metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar” e “o estado da questão configura então o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento” (p. 09).

Realizar uma pesquisa científica na abordagem qualitativa é buscar a transformação da realidade vivenciada, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico-social. Segundo Amado (2014), é mediante o processo de construção, que “a investigação qualitativa visa contribuir para o melhoramento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto”.

Nesse sentido, a nossa opção metodológica é pela abordagem de pesquisa qualitativa e destacamos, como principal instrumento para coleta de dados durante a pesquisa: a análise documental.

Sobre a análise documental, pretendemos a sua utilização para a compreensão mais detalhada dos documentos norteadores da Educação Infantil na RME – Udia.

A análise documental tem como finalidade identificar informações pontuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Dentre as principais vantagens destacam-se por ser uma fonte estável e rica, dando maior estabilidade aos resultados; podem extrair evidências que fundamentam as afirmações do pesquisador. (ANA; LEMOS, 2018).

Confirmando, Cellard (2008) esclarece que os exames minuciosos em arquivos ou em suas bases, a leitura criteriosa do material encontrado pode nos mostrar novos caminhos para a pesquisa, formulação de novas interpretações e mesmo a modificação de alguns pressupostos iniciais. Acrescentamos que, as notas de rodapé também precisam ser lidas e refletidas, pois, também podem colaborar nesses sentidos descritos pelo autor.

Nesse sentido, destacamos o que o autor diz em outras palavras, um pesquisador aguerrido não se contenta com o primeiro documento, mas busca outros que complementam a pesquisa. Dessa forma, é importante considerar as perspectivas de quem analisa: a subjetividade e a interpretação do pesquisador são aspectos valiosos na análise.

Para Cellard, a análise preliminar condiz com o exame criterioso do documento: aceitar o estado do documento, ter prudência ao olhar e avaliar o documento. O autor sugere cinco dimensões para a avaliação crítica:

1. *Contexto*: considerar o contexto social global (conjuntura política, econômica, social e cultural) em que o documento foi produzido, bem como algumas particularidades da forma e organização do texto, os esquemas conceituais do (s) autor (es) e os grupos sociais e local a que se faz alusão etc.;
2. *Autor ou autores*: elucidar a identidade do (s) autor (es) possibilita avaliar a credibilidade de um texto, antes de interpretá-lo. O contexto de escrita do texto é importante de ser compreendido também, pois num passado relativamente distante, a única categoria que podia expressar seus pontos de vista por meio da escrita eram os da classe instruída.
3. *A autenticidade e a confiabilidade do texto*: verificar a procedência do documento, para assegurar-se da qualidade da informação transmitida; estar atento/a à relação entre o (s) autor (es) e o que eles descreveram, bem como os instrumentos de coleta utilizados pelos autores, pois têm sua história e podem se modificar ao longo do tempo.
4. *A natureza do texto*: antes de tirar conclusões de um texto, é preciso considerar a sua natureza, o seu suporte e confiar na intuição, na habilidade e no senso de discernimento do pesquisador/ autor do texto.

5. *Os conceitos-chave e a lógica interna do texto*: delimitar o sentido das palavras e dos conceitos; destacar os conceitos-chave, sua importância e seu sentido no contexto de escrita do texto; examinar a lógica interna do texto, os argumentos e suas principais partes.

A reunião de todo o material analisado de forma preliminar colaborará com as interpretações coerentes, levando em conta a temática e o questionamento inicial. A escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial. Porém, as descobertas e as surpresas que o aguardam, às vezes obrigam-no a modificar ou a enriquecer o referido questionamento.

Cellard argumenta com Foucault, dizendo que depois de desconstruir o material, triturá-lo à vontade, e proceder à sua reconstrução, com vistas a responder seu questionamento, o pesquisador procederá a análises mais consistentes. Pois, o encadeamento de ligações entre as observações extraídas dos documentos analisados e a problemática do pesquisador em foco, possibilitarão formular explicações plausíveis, interpretações coerentes, reconstrução de aspectos na sociedade ou em parte dela, promovendo, pois, transformações.

Pretende-se que a análise dos dados seja feita utilizando um dos métodos abaixo-relacionados, conforme decisões junto à orientadora da pesquisa: por análise de conteúdo, com referência em Bardin (1977) ou análise do discurso (1999), ou ainda, por núcleos de significação (Aguar; Ozella, 2006).

Sabemos que as nossas questões e evidências podem ser confirmadas ou mesmo refutadas ao realizarmos a pesquisa. No entanto, em meio às possíveis contradições no percurso metodológico pretendido, continuaremos firmes no propósito inicial de investigação das propostas avaliativas orientadas nos documentos oficiais da RME – Udia para as práticas pedagógicas das escolas municipais de Educação Infantil.

Assim, pretendemos continuar nosso percurso para o desenvolvimento da pesquisa, com as seguintes ações:

- atividades de orientação;
- elaboração final do projeto de pesquisa;
- continuidade do levantamento de fontes para a pesquisa;
- revisão bibliográfica;
- detalhamento da metodologia;
- busca dos instrumentos/ documentos de pesquisa;
- análise e interpretação dos dados;
- redação do relatório de pesquisa para a qualificação;
- revisão conforme as recomendações da banca;
- revisão da literatura;

- redação final;
- defesa da dissertação.

### 3. Considerações finais

Todo conhecimento científico está relacionado às aquisições intelectuais que, por sua vez, estão relacionadas à matematização, ou seja, a um método organizado para se obter determinado conhecimento. Assim, o conhecimento científico é compreendido num processo metódico, numa análise minuciosa do objeto de estudo e pesquisa. No conjunto das ciências modernas, destacam-se as influências do método cartesiano, desenvolvido por Descartes, bastante criticado pelo seu tradicionalismo na organização e na influência vindoura, principalmente na Pedagogia, ciência da Educação por excelência, que se apoia em tantos outros saberes e ciências de outras áreas de conhecimento, para se estabelecer como tal.

Mesmo sabendo dos limites e das críticas ao método cartesiano, precisamos avançar o nosso olhar e perceber possíveis contribuições desse método para o avanço do conhecimento científico. Também, olhar e procurar enxergar os objetos de conhecimento em sua múltipla dimensão, buscando uma visão mais integralizada de seus aspectos é muito necessário dentro das atuais concepções educacionais mais críticas. A proposição e o desenvolvimento de um método organizado por Descartes foram inovadores no seu tempo, em contraposição às ideias predominantes até então, dentro da tradição clássica, tutelada pela teologia e, em consequência, pela religião. Estudando de forma mais detalhada o seu método, compreendemos que Descartes deixou algumas contribuições para o desenvolvimento dos processos de produção do conhecimento científico, bem como para a educação.

A importância da dúvida metódica dentro do método cartesiano, dúvida esta que inquieta, que desperta e aguça a curiosidade, é importante para o surgimento de novas pesquisas. A organização racional e metódica do pensamento em contraposição à “síndrome do pensamento acelerado”, discutida pelo psiquiatra Augusto Cury e, também, discutida e aprofundada pelo sociólogo e professor Pedro Demo, que nos fala da importância do rigor científico, aliado a uma disciplina e método de estudo, para a pesquisa e produção de novos conhecimentos. A importância da vigilância contra a precipitação (a facilidade de emitir juízos sobre as coisas, sem verificar se são verdadeiras) e a prevenção (não se deixar levar pelas opiniões alheias), com positiva autoestima e espírito de modéstia intelectual em tempos de *Google* e *Fake News*, podem clarificar alguns equívocos em relação à total negatividade do método cartesiano.

Em se tratando da Educação propriamente dita, podemos dizer que está totalmente impregnada pela racionalidade técnica e o pragmatismo, bem

como os paradigmas da fragmentação e decomposição do conhecimento em pequenas partes, tentando facilitar a compreensão, o que dificulta em muito o entendimento de questões contextuais e intensifica a visão individualista, meritocrática e competitiva, preparando a pessoa para o mercado de trabalho, por excelência, e para o sucesso individual.

A todos esses aspectos temos severas críticas e procuramos superá-los com propostas que cultivem a subjetividade, a inteligência emocional e a sociabilidade corresponsável pela vida em sociedade e com a Natureza, com um paradigma que observa nosso objeto de pesquisa em sua totalidade, integrado com as muitas facetas que o circundam, com a cultura, proporcionando um aprendizado da importância do trabalho coletivo.

Dessa forma, refletindo sobre a teoria do conhecimento a partir da Idade Moderna, ou seja, a partir do século XVIII aos dias atuais, podemos ser bastante objetivos e dizer que, nesse período houve uma retomada da teoria das ideias de Platão (Idade Antiga), imperou-se a concepção racionalista e empirista do conhecimento, e o que predomina na Educação é uma concepção diretiva, onde o professor ensina e o aluno deve aprender.

Com raras exceções, encontramos concepções diferentes dessa nas escolas do nosso País, como alternativa, ora crescente, ora abafada por programas e políticas públicas deterministas, mas que subjazem ou renascem das cinzas, procurando promover o que dizemos no início do texto, que a teoria do conhecimento pode e deve acontecer na relação dinâmica entre sujeito e objeto, entre os alunos, os professores e demais profissionais da educação nas muitas e diversas escolas no nosso País, com os conhecimentos a serem aprendidos, construídos e reaprendidos, e reconstruídos, numa tríade da prática pedagógica, onde aprender, avaliar e ensinar constituem parte de um mesmo processo, onde existe a participação efetiva de todos e de todas as envolvidas nesse processo. E onde a avaliação deixa de ser um “bicho de sete cabeças” e seja compreendida como parte integrante dos processos pedagógicos desenvolvidos no cotidiano escolar das nossas escolas.

## Referências

ALVES, Rubem. **Concerto para corpo e alma**. 8 ed. Campinas: Papyrus, 2002. 160 p.

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2 ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANA, W. P. S.; LEMOS, G. C. Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 12, 2018.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042/1050> . Acesso em: 18 jul 2023.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) . Acesso em: 17 jun 2021.

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

BRITO, Marilene de. **As pesquisas sobre Avaliação na Educação Infantil com crianças de zero a três anos de idade: concepções, práticas avaliativas e o protagonismo das crianças bem pequenas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia: 2023.

CELLARD, André. A análise documental (2008). In: Poupart, Jean. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, pp. 295-316. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1932953/mod\\_resource/content/1/CELLARD%2C%20Andr%C3%A9\\_An%C3%A1lise%20documental.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1932953/mod_resource/content/1/CELLARD%2C%20Andr%C3%A9_An%C3%A1lise%20documental.pdf) . Acesso em: 18 jul 2023.

CONTIOUTRA.COM. **Eu não sou eu somos Rubem Alves**. Disponível em: <https://www.contioutra.com/quem-sou-rubem-alves/> . Acesso em: 09 jul. 2023.

DAY, Robert A. Como escribir y publicar trabajos científicos. In: **Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana**. Washington, v. 109, n. 3, p. 267-288, 1990.

DESCARTES, René. **Discurso do método: as paixões da alma**. 4 ed., São Paulo: Nova Cultural, 1987, p. 30-71.

DUARTE, Newton. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-Graduação em Educação. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v24n01/v24n01a04.pdf> . Acesso em: 18 jul 2023.

FERNANDES, Domingos. **Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas**. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6988> . Acesso em: 23 jun. 2023.

FERNANDES, Domingos. Avaliação Alternativa: Perspectivas Teóricas e Práticas de Apoio. In: **Livro do 3º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação**. Curitiba: Futuro Congressos e Eventos, 2005, p. 79-92.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUCHS, Angela Maria Silva; FRANÇA, Maira Nani; PINHEIRO, Maria Salete de Freitas. **Guia para normalização de publicações técnico-científicas**. Uberlândia: EDUFU, 2013. *E-book*. Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/guia-para-normalizacao-de-publicacoes-tecnico-cientificas> . Acesso em: 08 jul. 2023.

GONZÁLEZ REY, F. **Epistemologia qualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

GOOGLE. **Letra de Gonzaguinha Caminhos do Coração**. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=letra+de+gonzaguinha+caminhos+do+cora%C3%A7%C3%A3o&oq=letra+de+caminhos+do+&gs\\_lcrp=EgZjaHJvbWUqCwgBEAAYFhgeGIsDMgYIABBFgDkyCwgBEAAYFhgeGIsDMgsIAhAAGBYYHhiLAzILCAMQABgWGB4YiwMyDQgEEAAYChgWGB4YiwMyCwgFEAAYFhgeGIsDMgsIBhAAGBYYHhiLA9IBCDYxMTFqMWO3qAIAAsAIA&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=letra+de+gonzaguinha+caminhos+do+cora%C3%A7%C3%A3o&oq=letra+de+caminhos+do+&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqCwgBEAAYFhgeGIsDMgYIABBFgDkyCwgBEAAYFhgeGIsDMgsIAhAAGBYYHhiLAzILCAMQABgWGB4YiwMyDQgEEAAYChgWGB4YiwMyCwgFEAAYFhgeGIsDMgsIBhAAGBYYHhiLA9IBCDYxMTFqMWO3qAIAAsAIA&sourceid=chrome&ie=UTF-8). Acesso em: 10 jul. 2023.

GORB.VIACARREIRA.COM (Gerador Online de Referências Bibliográficas). **Como se faz referência de e-book ABNT**. Disponível em: <https://gorb.viacarreira.com/documentos-de-meio-eletronico/referencia-de-ebook> . Acesso em: 09 jul. 2023.

JAPIASSU, Hilton F. **A Revolução Científica Moderna**. Rio de Janeiro: Imago, 1985, p. 15-79.

JAPIASSU, Hilton F. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1934, p. 15-39.

JAPIASSU, Hilton F. **O Mito da Neutralidade Científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago 2004. n. 26. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v8cxLQ39KgiGgqKBChvXQsg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul 2023.

MOROZ, Melania e GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Editora Plano, 2002, p. 9-30.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. In: **Estudos em avaliação educacional**, v.15, n.30, jul.-dez. 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2148/2105> . Acesso em: 20 abr 2023.

TODAMATERIA.COM.BR. **Epistemologia: origem, significado e questões**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/epistemologia/> . Acesso em: 16 dez 2023.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2006.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

YOUTUBE. **Metodologia do conhecimento científico: entrevista com o profº Pedro Demo,** 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7hLqaJLQ5Q4> . Acesso em: 10 jul. 2023.

## VOZES SILENCIADAS SABEDORIAS DESLOCADAS: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS

*Gabriela Bonifácio de Jesus Neta<sup>1</sup>*  
*Astrogildo Fernandes da Silva Júnior<sup>2</sup>*

### 1. Introdução

Esse texto se propõe como trabalho final da disciplina *Epistemologia e Educação*, ministrada pelo Prof. Dr. Armino Quillici Neto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - Mestrado Acadêmico em Educação, realizada no segundo semestre de 2023.

Durante as aulas e encontros, os mestrandos deveriam refletir, a partir da bibliografia acessada previamente e, posteriormente explanada pelo professor, afim de que pudessem debater, se posicionar e relacionar os autores com nossas produções acadêmicas em especial na elaboração de nossa dissertação utilizando-se da capacidade argumentativa ao apontar divergência e/ou consonância entre os pensadores e conceitos. Portanto, esse trabalho apresenta as reflexões sobre esses encontros que tiveram como foco compreender o conceito de Epistemologia e a importância dela no processo educativo. Para buscar na intersecção entre a Epistemologia e a Educação, utilizarei as obras de Hilton Japiassu e Boaventura de Sousa Santos que delineiam perspectivas que lançam luz sobre o papel do conhecimento na formação da sociedade contemporânea.

Japiassu (1988), filósofo brasileiro conhecido por suas contribuições para a epistemologia, em seu trabalho *Introdução ao pensamento epistemológico* textos 1e 2, apresenta e elenca, a princípio, quatro tipos de Epistemologias: Epistemologia Geral ou Global, Particular, Específica e Contemporânea. Como forma de fundamentar o conceito de Epistemologia, **Japiassu (1988)** assim apresenta tais tipos: Global/Geral - se trata do saber globalmente considerado, com a virtualidade e os problemas de conjunto de sua organização, quer sejam

---

1 Especialista em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU; Professora de Educação Básica :Prefeitura Municipal de Uberlândia –PMU -gabrielanetaufu@gmail.com.

2 Doutor em Educação pela Universidade; Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - silvajunior\_af@yahoo.com.br.

especulativos ou científicos; Epistemologia Particular - quando se trata de considerar um campo particular (disciplina) do saber, quer seja especulativo ou científico; Epistemologia Específica - quando se trata de considerar uma disciplina intelectualmente construída em unidade bem definida do saber, estudá-la de modo próximo, detalhado e técnico, mostrando sua organização, seu funcionamento e as possíveis relações interdisciplinares que mantém com outras disciplinas; Epistemologia Contemporânea - inclui a influência de fatores sociais, culturais e tecnológicos na produção e validação do conhecimento. Japiassu (1988) propõe uma análise profunda sobre a forma como concebemos o conhecimento e como isso impacta diretamente a prática educacional.

## 2. Mas afinal, o que é Epistemologia?

É preciso fazer perguntas, perguntas simples. A essa pergunta podemos responder que a Epistemologia é um ramo da Filosofia que investiga a natureza, origem, limites e validade do conhecimento. Ela se preocupa em compreender como o conhecimento é adquirido, justificado, organizado e usado. A palavra epistemologia deriva do grego *episteme* (conhecimento) e *logos* (estudo).

No contexto da Educação, Japiassu indica que a epistemologia desempenha um papel crucial ao examinar como o conhecimento é adquirido, transmitido e validado, abordando questões como a natureza do conhecimento, a relação entre sujeito e objeto do conhecimento, os métodos de ensino e aprendizagem e a influência das teorias epistemológicas nas práticas educacionais.

Em *Um Discurso sobre as Ciências*, obra do sociólogo e filósofo português Boaventura de Sousa Santos também nos desafia a repensar as normas científicas estabelecidas, abrindo espaço para olharmos a pluralidade de saberes. Nesse texto, Santos (1987) questiona a hegemonia do conhecimento científico ocidental e explora alternativas epistemológicas e metodológicas, argumentando que as tradicionais abordagens científicas muitas vezes segregam e desvalorizam outras formas de conhecimento, especialmente aquelas provenientes de contextos não ocidentais e de grupos socialmente marginalizados. Esse pensador é conhecido por suas contribuições para a Sociologia do Conhecimento, Epistemologia e Estudos Pós-coloniais. Em seu livro, publicado originalmente em 1987, ele faz uma reflexão crítica sobre a produção de conhecimento científico e as formas como o saber é organizado e legitimado, questionando a hegemonia do conhecimento científico ocidental e explorando alternativas epistemológicas e metodológicas.

Nesses aspectos é que recorro à bibliografia referida como arcabouço teórico para fundamentar parte de meu trabalho. Neste sentido, enfatizo que minha proposta de pesquisa tem como objetivo investigar as contribuições para a formação de professores em uma perspectiva decolonial e afrodiaspórica,

produzindo reflexões sobre os efeitos de encontros com grupos de estudantes juntamente com personalidades negras atuantes nas áreas culturais, políticas e acadêmicas de Uberlândia. Nesse aspecto, a pesquisa pretende compreender se e como esses sujeitos trarão, para o ambiente da academia, outros saberes na formação de novas(os) professoras(es) negras(os) e brancas(os).

Os encontros serão organizados no espaço Centro *de Memória da Cultura Negra Graça do Aché* e têm por finalidade o deslocamento epistemológico<sup>3</sup> O termo sugere uma transição ou transformação nas estruturas fundamentais do saber, muitas vezes relacionadas a mudanças na visão de mundo, paradigmas científicos ou abordagens filosóficas. Esse conceito, associado diretamente à epistemologia, revela um movimento rumo a descobertas e transformações. Um exemplo histórico de deslocamento epistemológico ocorreu na transição do modelo geocêntrico para o modelo heliocêntrico no estudo do sistema solar.

Ao sair do espaço da Universidade, acredita-se que esse movimento possa facilitar as percepções de mobilidade do conhecimento e, ao mesmo tempo, se favoreça uma relação mais horizontal entre os envolvidos. É nessa ambição que intenciono observar e analisar *se e como* integrar diferentes saberes na formação de novos professores, especialmente observando e destacando a importância da participação de pessoas negras, tanto na produção acadêmica quanto na interação com a comunidade que escolhemos e o espaço onde serão realizados os encontros - considerado local estratégico.

O Centro *de Memória da Cultura Negra Graça do Aché*<sup>4</sup> foi escolhido deliberadamente como o espaço para esses encontros por sua rica ambientação histórica e cultural que cremos - poderá servir como um catalisador para diálogos enriquecedores. A parceria com a Faculdade de Educação - FACED fortalece o compromisso de integrar essas experiências ao contexto acadêmico, trazendo a universidade para mais perto da comunidade, reforçando o tripé das Universidades Federais<sup>5</sup>: Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo esse último eixo responsável por estabelecer essa relação de aproximação entre Universidade e Sociedade.

---

3 O deslocamento epistemológico refere-se a uma mudança ou deslocamento nas bases fundamentais do conhecimento ou nas formas de compreensão da realidade. Esse deslocamento pode ocorrer em diversas áreas do conhecimento, influenciando a forma como percebemos e interpretamos questões complexas.

4 O nome Graça do Aché refere-se à Maria da Graça Oliveira, ativista de questões sociais, políticas e culturais, que em 1988 criou o Bloco Aché – grupo carnavalesco em comemoração ao centenário da Abolição da Escravatura, que trouxe para o Carnaval de Uberlândia uma proposta moderna e arrojada, reiterando a influência africana por meio do seu diálogo com a ancestralidade.

5 Art. 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

### 3. Inclusão de Saberes “Leigos”

A proposta visa fortalecer práticas que reconheçam e valorizem os saberes considerados “leigos”, especialmente os provenientes de pessoas negras. O objetivo é criar um ambiente em que esses saberes sejam vistos como valiosos complementos ao conhecimento acadêmico tradicional, contribuindo assim para uma formação mais abrangente e contextualizada.

### 4. Integração de Epistemologias

A metodologia adotada busca promover a integração de diferentes epistemologias, reconhecendo que as diversas perspectivas podem enriquecer o tecido da Educação, as interações planejadas entre estudantes, professores e comunidade local visando criar um diálogo contínuo, incentivando a compreensão mútua e o respeito pela diversidade de saberes, a pluralidade de conhecimento - um conceito importante apresentado por Sousa Santos ao defender a ideia de que o conhecimento não é monolítico e que diferentes formas de conhecimentos devem ser reconhecidas e valorizadas. Ele propõe uma Epistemologia Plural que considere as múltiplas maneiras pelas quais as pessoas compreendem e interpretam o mundo nessa perspectiva e que se aglutinam e compõem conceitos e perspectivas para integrar um ambicioso trabalho que busca outras formas de se pensar a academia e a formação de professores. Nessa bricolagem, incorpora-se também a Epistemologias do Sul.

### 5. Um olhar para o Sul

Epistemologias do Sul é uma resposta à predominância das perspectivas ocidentais na produção de conhecimento. Tais epistemologias referem-se a diferentes modos de compreender a realidade que emergem de contextos geográficos, culturais e sociais diversos, especialmente do Sul Global, conhecimento local e indígena a exemplo da importância em reconhecer e valorizar o conhecimento local e indígena.

Os povos originários detêm um saber próprio uma relação distinta com a natureza que difere do pensamento tradicional, buscando não a dominar, tão pouco explorá-la. Esse outro modo de existir é uma verdadeira epistemologia contra hegemônica. O artigo *Reflorestando Epistemologias: pensamento indígena agenciando ao fim do mundo* (SANTOS, 2022) demonstra essa faceta da epistemologia, no caso, a indígena - a exemplo da apropriação do barro enquanto peça fundamental para a transmissão de saberes. Nesse artigo, uma indígena de etnia Xakriabá narra uma experiência na qual duas mestras Xakriabá, no ambiente acadêmico na Escola de Arquitetura da Universidade Federal de

Minas Gerais (UFMG), ao ensinarem sobre os modos de construir as casas de barro em suas terras, foram interpeladas por estudantes que gostariam de pensar formas mais “duráveis” para as casas dos povos indígenas e com isso, foram logo refutados por elas, quando responderam a eles que o ponto de se estar em uma casa de barro não é de fato sua durabilidade sob a ótica desenvolvimentista, mas a necessidade que esta se desfaça para que a tradição seja continuada a partir do ensinamento a outros que a construíram do zero algum dia. A relação do *saber fazer* do ser sobre o *existir* para que não se perca a técnica da construção das casas e se mantenha a tradição ancestral de toda uma cultura.

Boaventura de Sousa Santos (2022) aborda o conhecimento local e indígena como parte integrante em suas reflexões, avaliando sobre a produção e legitimação do conhecimento científico, reconhecendo a importância dessas formas de conhecimento, destacando sua validade e relevância, especialmente em contraponto à predominância do conhecimento científico ocidental. A abordagem proposta por Sousa Santos (2022) em relação ao conhecimento local e indígena pode ser resumida nos seguintes pontos: *Contextualização Cultural* – em que se argumenta que o conhecimento científico muitas vezes é descontextualizado culturalmente e ignorante das nuances locais em contraste com o conhecimento local e indígena que é profundamente enraizado em contextos culturais específicos, refletindo as experiências e percepções únicas dessas comunidades. *Conhecimento Ambiental* - Uma parte significativa do conhecimento local e indígena está relacionada ao ambiente e à sustentabilidade. As comunidades indígenas, por exemplo, frequentemente possuem um conhecimento profundo sobre ecossistemas locais, plantas medicinais, práticas agrícolas sustentáveis e a interação equilibrada com a natureza, compreendendo a importância de valorizar esses conhecimentos para abordar desafios ambientais. *Uma Perspectiva Holística* - o conhecimento local e indígena muitas vezes adota uma perspectiva holística em relação à compreensão do mundo em contraste com a especialização que é muitas vezes promovida pela ciência ocidental. Essas tradições frequentemente abordam questões de maneira interdisciplinar, integrando conhecimentos sobre natureza, cultura, espiritualidade, sociedade, oralidade. *Transmissão Intergeracional* - muitos conhecimentos locais e indígenas são transmitidos oralmente de geração em geração - prática também muito comum no Continente Africano e na Diáspora Africana e de Afro-brasileiros. Sousa Santos (2022) destaca a importância de reconhecer e respeitar essas tradições de transmissão de conhecimento, que podem ser tão ricas e válidas quanto os métodos formais de educação ao enfatizar a importância do conhecimento local e indígena, buscando desafiar a hierarquia de conhecimento, que frequentemente coloca

as formas científicas ocidentais no topo, ao reconhecer e integrar essas outras formas de conhecimento, podendo possibilitar uma compreensão mais completa e justa do mundo.

## 6. A crítica à hegemonia do conhecimento

Essa crítica é possível de ser feita ao se observar e questionar as perspectivas de pensadores filósofos, a exemplo de John Locke - filósofo proposto como tema de Seminário na disciplina que dá origem a este trabalho. John Locke, um filósofo empirista do século XVII, é conhecido por suas contribuições à teoria do conhecimento e à filosofia política. Para Sousa Santos, Locke representa uma tradição filosófica que contribuiu para a construção de uma hegemonia epistêmica ocidental. Aqui destacamos algumas críticas específicas: *Universalismo Excludente* - filósofos como Locke muitas vezes propuseram teorias que, na visão de Sousa Santos, eram universalistas, mas ao mesmo tempo excluía outras formas de conhecimento. É possível atribuir a esse universalismo uma visão de mundo que isola outras tradições epistêmicas, especialmente aquelas fora do contexto ocidental. Outro aspecto importante é a *Neutralidade Cultural e Histórica* - Locke, assim como outros pensadores ocidentais, é frequentemente associado à ideia de neutralidade cultural e histórica do conhecimento. Sousa Santos argumenta que essa suposta neutralidade muitas vezes encobre as relações de poder subjacentes nas quais perpetuam-se marginalizações, como mencionado sobre outras epistemologias.

## 7. Centralidade do Conhecimento Ocidental

Sousa Santos (2010) argumenta que o conhecimento produzido no contexto ocidental, particularmente nas tradições científicas europeias, tem sido historicamente elevado a uma posição dominante. Isso levou a uma visão de mundo que muitas vezes exclui, marginaliza ou menospreza outras formas de conhecimento, especialmente aquelas provenientes de culturas não-ocidentais. Outro ponto é o universalismo da ciência ocidental que deve ser contestado. A ideia de que os princípios e métodos científicos são aplicáveis de maneira igual em todas as culturas e contextos é equivocada. Sousa Santos (2010) sugere que essa universalidade é muitas vezes uma construção ideológica que serve a interesses específicos.

Em diálogo com o pensamento de Japiassu (1988) que aborda a epistemologia em sua relação intrínseca com a educação, destacamos a importância de transcender abordagens tradicionais. A epistemologia, segundo ele, é a bússola que orienta o educador na tarefa complexa de estimular mentes críticas, preparando os aprendizes não apenas para absorver informações,

mas para questionar, desafiar e contribuir ativamente para a construção do conhecimento. Nesse sentido, somos desafiados a olhar para nossa prática profissional, nossa produção acadêmica e nosso compromisso com a sociedade. Assim, compreendemos que não devemos apenas assimilar conceitos, mas se preciso, refutá-los, entendendo que somos também produtores de conhecimentos. A ciência não é um dado pronto - ela é forjada e construída.

## 8. Currículo e Poder

Outro ponto nevrálgico é o currículo, pois é nele que, por vezes, se mantêm estruturas coloniais do passado que influenciaram e influenciam profundamente a produção e disseminação do conhecimento. É preciso pensar e questionar as hierarquias do conhecimento que perpetuam relações de poder desiguais, para robustecer ainda mais a importância do currículo na manutenção e/ou desconstrução de práticas de poder. Ouso trazer para o texto brevemente o pensador Tomaz Tadeu da Silva que argumenta: “O currículo não é neutro e objetivo, mas sim uma ferramenta que influencia a formação de identidades individuais e sociais. Esse autor, em seu livro *Identidade e Currículo*, explora como as escolhas curriculares refletem e moldam as identidades. Percebemos como esse processo pode realmente talhar o ser dos sujeitos ao ponto de esses negarem sua própria cultura sem serem capazes de fazer críticas e reflexões sobre suas origens, modos de existir, saberes e riquezas, sendo assim, incapazes de perceberem como estão sendo enquadrados por um sistema educacional que por vezes os colocam como destituídos de saber, e ao fazê-lo, os tornam frágeis e oprimidos, sem poder, sem respostas próprias, ou seja, sem identidades autênticas. Grosfoguel (2009) afirma que:

O fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. (pág. 119).

Nesse aspecto, os sujeitos passam a compreender os modos de “outros” como o correto em detrimento de sua própria cultura. Portanto, é preciso repensar as questões de poder e controle que estão diretamente contidas no currículo, em busca da descolonização do conhecimento. Descolonizar o conhecimento significa descolonizar as estruturas coloniais do passado que influenciaram profundamente a produção e disseminação do conhecimento. Isso envolve questionar e desconstruir as hierarquias. Nesse sentido, no texto *Um Discurso sobre as Ciências*, Boaventura de Sousa Santos (1987) não apenas critica a hegemonia

do conhecimento, mas também propõe a valorização e incorporação de outras formas de conhecimento, argumentando a favor de uma Epistemologia Plural, reconhecendo a existência de diferentes maneiras de conhecer e interpretar o mundo. Essa obra nos ajuda a pensar e buscar construir meios de descentralizar e pluralizar o conhecimento, desafiando as narrativas dominantes e promovendo uma abordagem mais inclusiva e diversificada para a compreensão do mundo. Portanto, é fundamental refletir como a Universidade tem tratado esse espaço de disputa que é o currículo, pensando na Graduação e Pós-Graduação.

Retomando o texto de Silva sobre o currículo em sua perspectiva crítica, o autor aponta que o currículo precisa estar atento às mudanças nas sociedades contemporâneas: aos grupos marginalizados, aos corpos distintos que precisam ser atendidos pelo e no currículo local em que identidades são construídas por meio do processo educacional. Quando as diversas identidades são excluídas, pode aparecer o senso de inferioridade, pois este modelo coloca os sujeitos como “outro”, aquele que não tem saber, os primitivos, os atrasados.

## **9. Considerações finais: um universo de epistemologias**

Ao ser provocada a pensar a produção do conhecimento e estabelecer um importante e provocador debate com o discurso científico dominante é que finalizo esse semestre propondo, ainda embasada pelos teóricos aqui referidos, buscar por uma epistemologia que transcenda fronteiras, reconhecendo e valorizando a diversidade de saberes presentes em diferentes culturas e contextos. Nesse sentido, a Educação, como reflexo da epistemologia, deveria ser um espaço de diversidade e inclusão, promovendo a valorização de múltiplas formas de conhecimento e perspectivas, enriquecendo assim a experiência educacional e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A crítica pela crítica é infrutífera - é preciso criar e pensar modos de se promover a ciência para que seja aquela que se saiba integrada de pressupostos históricos e culturais portanto, não neutra.

É um grande avanço da Epistemologia Contemporânea que, sabendo-se integrada e integrante da sociedade, comprometa-se também em transformá-la. O conhecimento como arma de controle, estando ao alcance de poucos é um crime! É nosso dever denunciar, lutar e anunciar a democratização do saber, a valorização e incorporação de outras formas de conhecimento, admitindo a existência de diferentes maneiras de conhecer e interpretar o mundo, corroborando assim com os diversos sujeitos que constroem essas cognições e, dessa maneira, enxergá-los não como o “outro”, não como o primitivo, mas como aquele que, como Paulo Freire (1987) nos ensina: “... que sabe diferente.”.

Quando, ao trazer para o diálogo os autores e a convocação que eles nos

incitam a ponderar não apenas o que ensinamos, mas como o fazemos, creio que esse seja o grande desafio cotidiano - repensar Epistemologia - essa “bússola” que orienta nossa prática, e acrescento que é preciso também se perguntar *A quem essa epistemologia serve? A quem nossa prática beneficia?* O educador tem uma das tarefas mais complexas crendo pois que para estimular mentes, é preciso ter coragem de questionar nossas próprias referências, nossas ideologias e sobretudo se realmente estamos atentos ao compromisso com a tão sonhada mudança. Para estimular outras mentes a críticas, é preciso questionar a si mesmo, desafiar-se para contribuir ativamente na construção e na valorização do conhecer, de novos modos de conhecer, ensinar e aprender uma Epistemologia viva, frenética e impetuosa que transpareça em nossas práticas, em nosso jeito de aprender e ensinar, promovendo e valendo-se de práticas integradas, práticas comunitárias, por uma educação assumidamente política, expandindo a salas de aula até à compreensão do mundo, que nos ensine a respeitar e admitir que existem vários modos de conhecê-lo.

## Referências

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

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edição Almedina S/A, 2009.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao Pensamento Epistemológico** 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.) **Epistemologias do Sul**. S. Paulo: Cortez Editora, 2010

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Steffane Pereira & SILVA, Gabriel Nunes da. (2022). **Reflorestando epistemologias: Pensamento indígena agenciando ao fim do mundo**. Revista De Saúde Pública, v.16 n.1. Jan-Jun, 2022. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/196592> Acessado em: 01 de dez de 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

# CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO E OS CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A FORMAÇÃO DE QUALIDADE DOS ESTUDANTES

*Maralice Alves de Oliveira Araújo<sup>1</sup>*

## 1. Introdução

A importância da educação para a vida humana é algo evidente. Diferentes são as partes integrantes da educação, os meios de educar, os agentes da educação, mas a relevância de uma formação de qualidade para o ser humano é facilmente percebida.

Vários são os elementos que dependem da educação: ações éticas, noções de respeito, formação profissional e outras. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) segue essa linha ao afirmar que a educação engloba processos formativos que se dão na vida familiar, no trabalho, convivência humana e instituições de ensino, dentre outros ambientes que contribuem com a formação dos sujeitos. Ainda segundo a LDB 9394/96, educar é dever da família e do Estado, e tem como objetivo o pleno desenvolvimento do educando, sua qualificação para o trabalho e seu preparo para exercer cidadania.

Disso decorre a relevância de assegurar qualidade à educação. Ao menos no que tange aos profissionais da educação, há caminhos para isso, e uma das principais vias é a formação do professor, seja inicial ou continuada. Esse desenvolvimento contínuo do professor ganha um novo suporte em uma ciência relativamente recente: a ciência da educação.

Considerando estes elementos, o presente estudo apresenta a seguinte problemática: as ciências da educação, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, podem contribuir com a melhoria da qualidade da educação?

O objetivo geral deste trabalho, portanto, é verificar contribuições das ciências da educação para a melhoria da qualidade da educação básica, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Os objetivos específicos

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU - Email: mfloratta@yahoo.com.br.

são: caracterizar as ciências da educação e identificar a relação entre ciência da educação e desenvolvimento profissional docente.

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, e é bibliográfica quanto aos procedimentos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Segundo Bogdan e Bikle (1994, p. 47), a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características: é descritiva; normalmente, os dados são analisados de forma indutiva; há um interesse maior pelo processo que pelos resultados.

As características acima se relacionam com o presente estudo na medida em que descreve, em linhas gerais, o processo de desenvolvimento das ciências da educação e sua relação com as ciências humanas e sociais. Os dados, extraídos das fontes bibliográficas (livros e artigos buscados no portal de periódicos da CAPES), foram analisados de forma dedutiva<sup>2</sup>, de modo que a definição geral de ciência da educação servirá como fundamento para investigar a noção particular de desenvolvimento profissional docente como forma de melhoria da qualidade da educação básica.

Para estudos descritivos, são requeridas delimitações de métodos e técnicas que orientarão a coleta e interpretação dos dados, de modo que o presente estudo utiliza uma metodologia denominada descritiva e correlacional (TRIVIÑOS, 1987). Nesse tipo de estudo, são estabelecidas relações entre variáveis, que no caso, são: a ciência da educação na perspectiva do desenvolvimento profissional docente; a melhoria da qualidade da educação.

Inicialmente, este estudo apresenta a ciência da educação, mencionando brevemente seu panorama histórico e suas características, além de breve apresentação da história e conceito de ciência e conhecimento científico em geral. No item seguinte, é discutida a relação entre ciência da educação e desenvolvimento profissional docente. Em seguida, verifica-se de que modo a formação docente e seu desenvolvimento profissional, respaldado nas ciências da educação, incidem sobre a formação de qualidade, especialmente na educação básica, considerando a atuação profissional do professor.

Evidencia-se, pelas discussões deste estudo, a necessidade de ação profissional docente ser respaldada na ciência da educação e na utilização do conhecimento científico para combater problemas e superar desafios que englobam a comunidade escolar, sempre tendo em vista a educação da pessoa humana.

---

2 Método indutivo é um raciocínio cujo procedimento remete a Aristóteles e à lógica clássica. Sua aplicação na investigação científica se dá porque parte de uma análise particular dos dados e se encaminha para noções gerais (FACHIN, 2017).

## 2. Elementos constitutivos das ciências da educação

A ciência da educação é relativamente nova e tem seu ponto de partida das ciências humanas e sociais. Algumas destas, por sua vez, são também relativamente novas, como a Antropologia e a Sociologia. Deste modo, há algumas dificuldades em conceituar e esclarecer a epistemologia da ciência da educação.

Paralelamente, tal denominação e o problema de ser uma relativa novidade no campo das ciências, não significa necessariamente que não há cientificidade no que tange às técnicas de ensino e aprendizagem, ou ainda no que tange à necessidade de as práticas docentes estarem fundamentadas em uma cientificidade. Ressalte-se ainda a contribuição que diferentes ciências oferecem à educação.

É oportuno que a discussão sobre a ciência da educação seja precedida por esclarecimentos sobre a própria noção de ciência e seu histórico. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 80), ciência é “uma sistematização de conhecimentos, um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que se deseja estudar”. Em complemento, Fachin (2017, p. 15) explica que:

O ser humano, diante da necessidade de compreender e dominar o meio, ou o mundo, em seu benefício e da sociedade da qual faz parte, acumula conhecimentos racionais sobre seu meio e sobre as ações capazes de transformá-lo. A essa sequência permanente de acréscimos de conhecimentos racionais e verificáveis da realidade denominamos ciência.

Observa-se que o conhecimento científico faz referência a uma série de saberes acumulados que não se reduzem a uma mera constatação empírica de fatos isolados, ou ainda de saberes populares assistemáticos e destituídos de uma formulação geral. Ao contrário, o conhecimento científico é caracterizado pelo acolhimento sistemático e metódico dos fatos da realidade, que o pesquisador extrai do contexto social através de comparação, classificação, aplicação de variados métodos, a partir dos quais elabora leis, geralmente universais e rigorosamente válidas (FACHIN, 2017).

Nessa linha, Lakatos e Marconi (2003, p. 80) afirmam que:

o conhecimento científico é real (factual) porque lida com ocorrências ou fatos [...]. Constitui um conhecimento contingente, pois suas proposições ou hipóteses têm sua veracidade ou falsidade conhecida através da experiência e não apenas pela razão, como ocorre no conhecimento filosófico. É sistemático, já que se trata de um saber ordenado logicamente, formando um sistema de ideias (teoria) e não conhecimentos dispersos e desconexos. Possui a característica da verificabilidade, a tal ponto que as afirmações (hipóteses) que não podem ser comprovadas não pertencem ao âmbito da ciência. Constitui-se em conhecimento falível, em virtude de não ser definitivo, absoluto ou final e, por este motivo, é aproximadamente exato: novas proposições e o desenvolvimento de técnicas podem reformular o acervo de teoria existente.

No que tange à discussão sobre a ciência da educação, ou da educação fundamentada em conhecimentos científicos ou ainda da cientificidade das práticas pedagógicas e meios de proporcionar aprendizagem através das técnicas de ensino, os esclarecimentos acima são primordiais. Isso se dá porque a ciência e o conhecimento científico em geral possuem certa dinâmica e são passíveis de reformulações.

Algo semelhante ocorre no âmbito educativo, visto que as próprias práticas pedagógicas, o conceito de educação e outros elementos estão em constante debate e em contínuo desenvolvimento. Isso se dá não apenas como algo característico do desenvolvimento das ciências ou da sede do conhecimento humano, mas também em função da dinâmica e abruptas mudanças próprias dos séculos XX e XXI.

Findas as considerações sobre a ciência em geral e o conhecimento científico, suas particularidades e dificuldades, e feitas as considerações sobre eventuais dificuldades quanto à construção do conhecimento científico específico da área da educação, se faz necessário avançar no objeto desta parte de nosso estudo: as características, breve histórico e desenvolvimento da ciência da educação.

A construção da ciência da educação sofre a dificuldade de sujeito e objeto se constituírem e imbricarem mutuamente, vez que a educação (objeto de conhecimento) constitui e é constituída pelo ser humano (sujeito de conhecimento) (PIMENTA, 1997). Ainda no que se refere às dificuldades na pesquisa da ciência da educação, a autora pontua que:

O exame dos problemas epistemológicos que a penetração no desconhecido da educação objetivamente tomada suscita, impõe-se como uma necessidade à pesquisa educacional. A educação não tem sido suficientemente tematizada como área de investigação pelas ciências da educação. Estas, em geral, pesquisam sobre, e não a partir da educação. Ou seja, não colocam os problemas da prática educativa no princípio de suas preocupações. Enquanto prática social, tem sido tomada como campo de aplicação de outras ciências. Não se pode negar os contributos teóricos decisivos, que especialistas de diversas áreas trouxeram para as Ciências da Educação. Os exemplos do psicólogo Jean Piaget, do sociólogo Pierre Bourdieu ou do historiador Philippe Ariès, entre tantos outros, demonstram-no de forma inequívoca. Mas o pensamento destes homens foi produzido no interior de seus campos disciplinares de origem, não buscando uma nova referência identitária no âmbito das Ciências da Educação.

Franco (2003) situa a pedagogia como ciência da educação, e faz uma discussão sobre como a pedagogia torna viável uma prática educativa: uma prática pedagógica demanda um exercício do fazer científico da pedagogia. Nessa linha, Chizzotti (2016, p. 1566), afirma que “a educação é a matéria da pedagogia e esta consiste em um modo de refletir sobre as coisas da educação, [...] é a transmissão dos conhecimentos científicos por meio de atividades pedagógicas”.

As aproximações e mutualidades entre pedagogia e ciência da educação ficam mais evidentes quando esclarecem aspectos do desenvolvimento histórico da ciência da educação. Chizzotti (2016) explica que na segunda metade do século XX, ocorre a substituição do termo pedagogia pela denominação ciências da educação. Isso implica no abandono de especulações normativas, dando lugar a estudos concretos da prática, e trata-se ainda da organização de um campo de estudos orientados para a compreensão do fato educativo (CHIZZOTTI, 2016).

Pimenta (1997) comenta o desenvolvimento das ciências da educação e de outras áreas das ciências cujas pesquisas se aplicam à educação. Ela enfatiza esse percurso histórico na França, em Portugal e no Brasil, a partir da década de 1960. Nessa linha, Chizzotti (2016, p. 1567) destaca que:

a educação desgarra-se da dependência e mutualidade das outras disciplinas para se afirmar como Ciências da Educação. O termo suplanta o conceito de Pedagogia, assinalando a progressiva mudança conceitual e política da educação, na segunda metade do século passado, demarcada, primeiro, pelas discussões conceituais sobre a crise e o conceito de ciência e a transformação da sociedade e, segundo, pela reconceitualização das ciências da educação, pelos novos objetivos dos sistemas de educação e pela sua consolidação como disciplina acadêmica, criando um campo de relações mais complexas com outras disciplinas científicas.

A substituição do termo pedagogia por ciência da educação, no entanto, não é universal e nem significa que a pedagogia seja um ramo de estudo desprovido de cientificidade, conforme mencionado anteriormente. Isso pode ser verificado com a autora supracitada (FRANCO, 2003), que considera a própria pedagogia como ciência da educação.

Ao passo que Carvalho (1996) ressalta uma proximidade da ciência da educação com as ciências humanas e sociais, sendo enriquecida por ela, Chizzotti (2016) considera que pesquisadores de diferentes áreas, com suas especificidades teóricas e originalidade temática, atuam em domínios contributivos à elevação da qualidade científica da educação.

Pimenta (1997) enfatiza que estudos pautam a especificidade da educação, além de situar seu caráter científico, assim como o da pedagogia, e suas vinculações com as ciências da educação. Ainda segundo essa autora, diferentes estudiosos (AVAZINI, 1992) (ARDOÍNO, 1992) afirmam a originalidade epistemológica nas Ciências da Educação. Isso se dá em função destas ciências investigarem a educação de modo específico.

Para Carvalho (1996), o objeto da ciência da educação está em construção. Essa consideração converge com a observação de Pimenta (1997), que afirma que pela investigação, o ser humano transforma e é transformado pela educação, que é móvel, é prática social e histórica, que se transforma pelas ações das

pessoas em relação. Retomando o pensamento de Carvalho (1996), o objeto da educação se relaciona com as finalidades da educação que se projetam em um futuro que se procura construir no presente, a partir dele, ou para além dele, considerando que o conceito de finalidade indica que a pessoa humana é um ser lançado para o futuro, que espera melhor.

Demonstrando a relevância de um direcionamento, de um vislumbre para a educação e as práticas de ensino e aprendizagem em geral, Carvalho (1996) afirma ainda que a educação vai além do ambiente escolar e se relaciona com as estruturas da sociedade, mas também com a evolução de cada pessoa ao longo da vida.

Os saberes adquiridos pelas ciências da educação podem ser eficazes caso se voltem a uma ação atual ou que se projeta, desde que não se reduzam a uma utilização pragmática que desconsidera a cientificidade (PIMENTA, 1997). Ao mesmo tempo, não necessariamente os educadores devem se colocar como reféns do cientificismo, conforme discussão ser feita posteriormente neste trabalho.

Esclarecidas algumas especificidades das ciências da educação e compreendendo algumas de suas características, o próximo item deste estudo busca identificar a relação entre ciência da educação e desenvolvimento profissional docente.

### **3. Formação docente e a contribuição da ciência da educação**

A ciência da educação e todo o aporte de conhecimentos científicos se apresentam como oportunos para fundamentar a ação docente e todo o percurso profissional do professor, isto é, seu desenvolvimento profissional. A discussão sobre o percurso profissional docente passa pela sua formação.

Após a LDB 9394/96, foram propostas diferentes políticas visando a formação de professores no Brasil. Para Pimenta (1997), as ciências da educação têm o potencial de orientar e gerir as práticas educativas atuais, ao mesmo tempo que incentivam o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas. Esta perspectiva é relevante para a formação docente e sua fundamentação científica.

Nessa linha, Franco (2003, p. 124) indica a contribuição da pedagogia e das ciências da educação em geral para a condução da formação de professores, ao perguntar:

Se não é a Pedagogia como ciência da educação a condutora e operacionadora desse movimento de formação de professores reflexivos, qual outra ciência pode assumir esse papel? Qual outra alternativa, em relação à formação de professores se não a racionalidade crítico-reflexiva? É possível transformar essas propostas em projeto educacional? Se não os pedagogos, quem deve assumir a condução deste projeto?

Tal consideração evidencia a necessidade de a ação docente ser respaldada pelo conhecimento científico, daí a importância da ciência da educação e da contribuição de diferentes áreas da ciência para o trabalho do professor.

Em convergência com essa observação, Chizzotti (2016, p. 1567) afirma que, em todos os níveis, a educação é campo dinâmico que demanda a participação de pesquisadores de diferentes áreas para “elevar a qualidade do ensino, ampliar a formação dos cidadãos e participar da competição internacional pelo conhecimento e pelo desenvolvimento”.

Ainda para esse autor, há um aspecto teleológico na educação enquanto ciência dos processos educativos: trata-se de uma finalidade formativa, isto é, ampliar o conhecimento e a prática do educando. “É uma prática científica e social contextualizada, implicando sujeitos, ações, valores, objetivos e, implícita ou explicitamente, está comprometida com a conservação ou conquista do saber [...]” (CHIZZOTTI, 2016, p. 1570).

Entretanto, para Azanha (2004, p. 370), há “desarranjo” no que diz respeito às propostas de formação docente:

Quando se fala em metodologias e estratégias de ensino, não se consegue discernir entre possíveis relações conceituais entre conhecimento, ensino e valores e hipotéticas relações entre capacidade de aprender e supostas fases de desenvolvimento psicológico. Enfim, nem sempre se procura e se consegue distinguir entre o que são exercícios de um jargão na moda daquilo que tem respaldo em investigações teóricas e empíricas.

Esse aspecto ressaltado pelo autor se relaciona com a dinâmica própria da busca do ser humano pelo saber, que é constante. Mas ao mesmo tempo, há de fato um risco em considerar todos os conhecimentos como cientificamente válidos não os diferenciando de jargões da moda, ou ainda de especificidades de diferentes tempos, locais ou circunstâncias. A própria elaboração dos conhecimentos científicos requer análises precisas, sistematizadas, testagens e rigor, mas também possuem certa margem de falibilidade, conforme exposto no item 2 deste trabalho. Azanha (2004, p. 370) esclarece sua posição nos seguintes termos:

Teorias da aprendizagem, da inteligência e do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança e do adolescente aparecem, entram em moda e saem de moda. Pouco há de seguro, nessas áreas do conhecimento, que permita fundamentar a formação do professor. Além disso, é preciso ainda chamar a atenção para o fato de que tentativas de derivar regras práticas de teorias científicas são, na maior parte das vezes, exercícios claudicantes do ponto de vista lógico, por desconsideração das complexas questões implicadas no trânsito entre o conhecimento de fatos e possíveis regras que consistiriam numa aplicação desse conhecimento.

Estudo de Reis, André e Passos (2020) indicam que entre o fim da década de 1990 e o início da década de 2000, entidades representativas da comunidade educacional identificavam a falta de preparo adequado na formação inicial dos professores. Não era contemplada capacidade de orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos, comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos educandos (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020).

Para essas autoras, políticas de formação de professores vinculam “conhecimentos pedagógicos a estudos teórico-práticos, de investigação e reflexão crítica” (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 42). A questão é que:

pela amplitude das atribuições indicadas ao curso de formação de professores, as análises de especialistas [...] indicaram a impossibilidade de sua concretização ao exigir das IES uma estrutura que ainda não é identificada como um padrão em sua grande parcela [...]. Esse fato sinaliza uma precarização da formação para a aprendizagem da prática docente [que] [...] justifica-se pela interpretação que as IES fazem dos discursos legais propostos nas Diretrizes e Resoluções e como elas se adaptam aos preceitos legais (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, pp. 42-43).

Apesar de afirmar que as ciências da educação têm contribuições a oferecer à orientação e gestão das práticas educativas, Pimenta (1997) observa que o movimento de reformulação da pedagogia - que buscou imprimir um caráter científico às práticas educativas e implicou no surgimento do termo ciências da educação - não resultou em amplas reformas no Brasil como um todo:

Nas idas e vindas, o movimento passou a colocar em pauta a especificidade da educação. E, em decorrência, o caráter científico desta e da pedagogia e suas vinculações com as ciências da educação. A tendência predominante no movimento é valorizar a formação do professor no curso de pedagogia, e a colocar as especializações após a graduação. Em termos curriculares, aponta para o que denomina uma base comum nacional, que articularia as disciplinas de fundamentos da educação, voltadas às questões que a prática escolar-social coloca. Nesse sentido, valoriza a pesquisa como princípio cognitivo, articulador da teoria-prática. O movimento de reformulação da pedagogia não resultou em reformas amplas para todo o país. Seja por recusa dos próprios educadores, cansados de verem seus projetos se burocratarem, seja por falta de interesse das políticas educacionais sobre a qualificação/profissionalização de professores. Em nosso país, através de algumas entidades como a ANPEd, nota-se um movimento que aponta para a articulação entre reformas educacionais de amplo alcance nacional e as ciências da educação. Algumas articulações também têm sido possíveis ao nível legal e ao nível de alguns Estados (PIMENTA, 1997).

Sublinhe-se que entre o estudo de Pimenta (1997) e o de Reis, André e Passos (2020) passaram-se mais de dez anos, houve importantes mudanças no cenário político e legal, no que tange à formação docente, mas permanece a dificuldade de se estruturar políticas de formação docente que, baseada nas

ciências da educação, possibilitem desenvolvimento profissional do professor, proporcionando melhoria na qualidade de suas práticas.

Reis, André e Passos (2020) comentam que as políticas e ações que tem em vista a melhoria da formação dos professores no Brasil deveriam considerar que o exercício da profissão docente demanda formação com base em conhecimentos práticos e teóricos, específicos de cada nível em que o professor atua. O docente deve ser capacitado para a utilização de conhecimentos em situações relevantes que o levem a recriar, pela reflexão constante, a partir da prática, seus fazeres e saberes (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020).

Para Azanha (2004), novas propostas para formação do professor deveriam partir do próprio conceito de escola, não apenas como proposto por teorias sociológicas, antropológicas ou da Administração, ou de demais áreas do conhecimento que se propõem explicar e descrever fatos da vida escolar, mas também pelo desenvolvimento de uma perspectiva pedagógica que leve em conta tais fatos na ordenação desejável das atividades escolares.

Em seu estudo, Reis, André e Passos (2020) inferem uma prática que consideraram comum dos legisladores como orientadores de normas e políticas: ignorarem as causas reais que perpassam o terreno educacional e, principalmente, as intenções e práticas pedagógicas dos cursos de formação docente.

Ainda para essas autoras:

Não é somente uma melhor formação que proporcionará um novo profissional, mas, sobretudo, as condições institucionais de trabalho e todos os elementos que podem afetar a qualidade do processo educativo. Dessa forma, a formação do professor deve acompanhar essa realidade, sem desvincular a visão de formação docente da realidade da escola (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 40)

As políticas de formação de professores devem proporcionar desenvolvimento destes profissionais, para que possam oferecer formação de qualidade para os estudantes. Entretanto, se faz necessário que tais políticas sejam fundamentadas na ciência da educação, ou na contribuição que as diferentes áreas das ciências podem oferecer à educação. Isso ocorre porque há uma explícita relação entre ciência da educação e desenvolvimento profissional docente.

No próximo tópico, será verificado de que maneira a formação docente e seu desenvolvimento profissional, respaldado nas ciências da educação, incidem sobre a formação de qualidade, especialmente na educação básica.

#### **4. Ciências da Educação, desenvolvimento profissional docente e a formação de qualidade na Educação Básica**

Para Bello (1965, p. 25), educação é a “influência intencional, direta e sistemática, do homem adulto, sobre a criança, com o fim essencial de promover a plena realização da sua humanidade”. O fim essencial da educação é a perfectibilidade<sup>3</sup> da pessoa humana, sua plena realização, que convergem com seu pleno desenvolvimento (BELLO, 1965).

Libâneo (2006) distingue educação e ensino, observando que educação é um conceito amplo que diz respeito ao processo de desenvolvimento da personalidade, tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, enquanto ensino corresponde a ações, meios e condições para a realização da instrução. Em sentido amplo, a educação abrange processos formativos que se dão no meio social, e em sentido estrito, educação ocorre em instituições específicas, com fins explícitos de ensino e instrução mediante ação deliberada e planejada (LIBÂNEO, 2006). Apesar de implícito, é possível perceber que tais ações dos educadores em instituições de ensino supõe uma formação com bases científicas.

Essas considerações permitem inferir que educação e ensino são partes integrantes de um mesmo processo formativo, de modo que a qualidade da formação diz respeito aos diferentes agentes da educação, entre os quais o professor, que atua de forma profissional como educador, profissão que exige formação adequada, isto é, com bases científicas, nos termos discutidos nos itens precedentes deste estudo.

A formação de qualidade deve estar presente em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, inclusive na formação profissional, nos cursos de especialização e pós-graduação *strictu sensu*. Demo (2012) ressalta a qualidade da formação ao apontar a educação como indicador crucial da qualidade, visto que representa a estratégica base de formação humana. “Educação não será, em hipótese nenhuma, apenas ensino, treinamento, instrução, mas especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar, para melhor intervir, inovar” (DEMO, 2012, p. 20)

A Constituição Federal e a LDB 9394/96, indicam diferentes agentes da educação além da instituição escolar, entre os quais, a família que, para Bello

---

3 “[...] a criança pode ser considerada um ser imperfeito por só possuir muitos dos atributos especificamente humanos em estado potencial, e não em ato. [...] para que esses atributos potenciais possam atualizar-se, exigem a ação de um agente intrínseco ou extrínseco, uma vez que a potência não pode por si mesma passar ao ato. Ora, a educação [...] consiste, precisamente, nessa ação pela qual um determinado agente procura eduzir as qualidades potenciais da criança, isto é, procura fazer com que essas qualidades passem da potência ao ato, promovendo, assim, o aperfeiçoamento humano” (BELLO, 1965, p. 49).

(1965), é o principal agente da educação. Entretanto, esse autor reconhece a necessidade da escola nos seguintes termos:

Acontece que, circunstâncias diversas, como sejam, a crescente complexidade da vida social e econômica, refletindo-se na vida doméstica, e o progresso das ciências, em particular da ciência pedagógica, que reclama educadores especializados, impossibilitam, ou ao menos dificultam à família, sociedade imperfeita, o cumprimento integral de sua missão educativa e justificam a colaboração do Estado e de outras entidades na parte da educação que propriamente cabe à sociedade doméstica. A escola pública é uma forma dessa colaboração do Estado na missão educativa da família (BELLO, 1965, p. 219).

Importante destacar que a vida social e econômica, especialmente a situação das famílias, está cada vez mais complexa, o que indica a relevância de outras agências educativas para contribuir na educação. Ademais, ao mencionar o progresso das ciências, particularmente a ciência pedagógica, e a conseqüente necessidade da atuação de educadores especializados, o autor reforça o argumento apresentado ao longo do presente trabalho.

Por essas razões, dentre várias outras indicadas ao longo desse texto, não se pode prescindir de uma prática profissional docente respaldada em conhecimentos técnicos e científicos, visto que a legitimidade da educação não se dá tendo em vista os interesses do Estado ou de qualquer outra instituição ou ideologia, mas os fins da própria pessoa humana. Atuar profissionalmente para atingir esse fim, especialmente diante da complexidade deste início de século XXI, requer ação profissional pautada no conhecimento científico, e conseqüentemente, políticas públicas que promovam a formação docente neste intuito.

A formação de qualidade deve ser uma preocupação ainda mais veemente ao longo da educação básica. Isso se dá porque o ser humano está necessitado de atualização de muitos de seus atributos especificamente humanos na infância (principalmente) e juventude (remotamente) (BELLO, 1965). Para que este potencial se atualize, já que nenhuma potência passa ao ato por si própria, é necessário educação, cujo profissional, por excelência é o professor<sup>4</sup>.

Há ainda as previsões legais da educação básica, além da necessidade de iniciar a orientação do jovem estudante para o mundo do trabalho, embora educar não se resume, em hipótese alguma, a mero treino para o trabalho. Entretanto, a relação da educação com a formação para o trabalho é inescapável.

Nesse sentido, a LDB 9394/96 prevê o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho como algumas das finalidades da educação nacional. A mesma lei prevê ainda a obrigatoriedade da oferta da

---

4 Em nível de esclarecimento, ressalte-se que a pessoa é causa da própria educação, na medida em que a potência a ser atualizada está na própria pessoa que está sendo educada, de modo que o agente extrínseco da educação atua como causa auxiliar nesse processo.

educação escolar pública dos 4 aos 17 anos (educação básica), e padrão mínimo de qualidade (LDB 9394/96).

Visto que a lei prevê padrões de qualidade para a formação dos estudantes, é uma questão de coerência o estabelecimento de políticas públicas de formação docente que permitam efetivar tal formação, conforme indicado acima. Nessa perspectiva, considere-se o desenvolvimento profissional do professor como um ponto importante a ser contemplado pelas políticas públicas de formação docente. Essa, por sua vez, deve ser amparada pela ciência da educação, para que os fins da ação educativa sejam alcançados.

Paralelamente, é necessário observar que a formação do professor deve ser robusta a ponto de permitir que esse profissional consiga distinguir os jargões da moda e a doutrinação ideológica do que realmente é conhecimento científico. É ainda necessário perceber a dinâmica específica de cada circunstância, de cada lugar, de cada realidade.

Sendo a ciência um tipo de conhecimento com certo grau de falibilidade e que, ao mesmo tempo, preze pelo rigor da validação de suas leis e teorias, é preciso verificar se determinada proposta, tida como científica, como definitiva, como universalmente válida possui de fato todas essas características.

É necessário considerar também que há diferentes situações em uma e/ou em várias instituições escolares, há diferentes arranjos sociais e econômicos em diferentes e/ou em vários municípios, estados, países. Os educadores lidam com vidas, não se trata de um experimento científico que submete variados componentes a testagens em um laboratório. Por isso, os professores, os gestores escolares e os sistemas de ensino precisam distinguir o que de fato é possível ser aplicado, pois educar não se trata de aplicar técnicas e novidades, mas de formar a pessoa.

Por fim, se faz necessária a distinção entre doutrinação ideológica e conhecimento científico porque instituições escolares já foram alvo de doutrinação ideológica, especialmente no século XX, notoriamente em regimes totalitários, tirânicos, ditatoriais. Preconceito racial já foi considerado proposição científica. É importante que se saiba realmente o que é conhecimento científico.

Deste modo, verifica-se não apenas as contribuições que as ciências da educação podem oferecer para a melhoria da qualidade da educação básica, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Fica demonstrado que a formação do professor deve ser fundamentada pela ciência da educação, e ainda que as práticas de ensino devem ser respaldadas pela cientificidade, em seus vários aspectos, tudo isso servindo à finalidade de educar, formar a pessoa. Por fim, fica claro que a formação de qualidade na educação básica vincula-se à formação docente e seu desenvolvimento que, ressalte-se, devem ser sustentados pela ciência da educação.

## 5. Considerações finais

Este estudo parte da problemática de que as ciências da educação, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, podem contribuir com a melhoria da qualidade da educação. Para alcançar a meta vislumbrada, discutiu-se a formação docente com amparo nas ciências da educação, missão que resvala no fato de que o conceito de ciência da educação é relativamente novo.

Não obstante, o que se pode destacar é que a cientificidade deve respaldar as ações docentes. Independentemente de se tratar de ciências específicas de práticas de ensino e aprendizagem, como a Didática, a Pedagogia, Metodologias de Ensino em geral, ou de ciências que dão algum suporte à educação, como Psicologia, Neuropedagogia, Sociologia, Antropologia, a prática profissional do professor deve ser fundamentada na ciência.

O desenvolvimento profissional docente se situa na perspectiva de sua formação, seja inicial ou continuada, e seu amparo nas ciências da educação só fazem sentido se visarem ofertar uma formação de qualidade para os estudantes. Embora a educação não se restrinja à instrução escolar, o professor é o profissional da educação por excelência. Por isso, sua formação e desenvolvimento profissional necessitam ser baseados nos conhecimentos científicos.

Em paralelo, é importante considerar que pode haver certos conceitos, práticas ou ideias que são tidas por científicas sem o serem de fato. Considere-se ainda que, conforme discutido, é possível que ocorram problemas ao derivar regras práticas de toda e qualquer teoria científica, pois há complexas situações quando se tem em vista as circunstâncias de cada realidade, de modo que o trâmite entre o conhecimento de fatos e possíveis regras que derivariam desse conhecimento e sua aplicação prática podem ser temerários.

Nesse ponto, a prática pedagógica, apesar de sua evidente necessidade de fundamentação em saberes científicos, conforme exposto ao longo deste texto, não pode ser refém do cientificismo, por razões já discutidas anteriormente.

No que se refere à formação docente no Brasil e sua fundamentação na ciência da educação, diferentes políticas públicas tratam do assunto, fenômeno que se torna mais evidente a partir da LDB 9394/96. Conforme delineado no presente texto, há vários desafios a serem superados para que as políticas realmente atendam uma adequada formação do professor, possibilitando um desenvolvimento profissional que oportunize formação de qualidade, especialmente para os estudantes da educação básica.

Os laços que vinculam educação, ciência, desenvolvimento profissional docente e formação de qualidade para os estudantes são estreitos. E para que esses laços sejam cada vez mais apertados, fazendo com que todos estes aspectos sejam indissociáveis na prática, na rotina de uma comunidade escolar, torna-se

necessário superar vários desafios.

O primeiro deles diz respeito ao aprofundamento e consolidação das ciências da educação. Trata-se de um ramo da ciência oportuno e promissor, e que justamente por isso, demanda mais estudos, maiores aprofundamentos, visando subsidiar a prática profissional do professor, permitindo um alargamento das fronteiras de seu desenvolvimento.

Paralelamente, é necessário que as políticas públicas para formação docente, além de serem construídas com maior agilidade e aplicadas com maior eficácia, sejam fundamentadas com base nas ciências. Isso representa um desafio porque há modismos e polarizações ideológicas que podem representar empecilhos para a efetivação dessa proposta.

É necessário considerar que há outros fatores que incidem sobre o desenvolvimento profissional do professor e a formação de qualidade dos estudantes da educação básica. Nesse ponto, deve ser destacada, mais uma vez, a relevância dos conhecimentos científicos: fenômenos variados, ao serem estudados em nível científico podem auxiliar na melhor compreensão dos problemas e desafios que envolvem a escola, os docentes e discentes, e permitir uma atuação mais precisa e pontual no que tange ao combate aos problemas e superação dos desafios.

Além disso, é fundamental que a formação docente esteja alinhada com as demandas da sociedade contemporânea. Vivemos em uma era de rápidas transformações tecnológicas, sociais e culturais, e a escola, como instituição formadora, deve estar preparada para lidar com essas mudanças. Isso implica em uma formação docente que esteja em constante atualização, que seja capaz de integrar novas tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem, que valorize a diversidade e a inclusão e que esteja preparada para lidar com os desafios socioemocionais dos estudantes.

A formação docente também deve estar voltada para a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade. Isso implica em uma formação que vá além do ensino de conteúdo específico, e que inclua também a formação ética, a educação para a cidadania, a educação ambiental, entre outros aspectos.

Outro aspecto importante é a formação docente voltada para a pesquisa. O professor, além de transmissor de conhecimentos, deve ser também um pesquisador, capaz de produzir novos conhecimentos e de refletir criticamente sobre sua própria prática. Isso implica em uma formação que valorize a pesquisa, a reflexão e a inovação.

Em suma, a formação docente é um processo complexo, que deve estar em constante evolução. No entanto, se bem conduzida, pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação e para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e ativos na sociedade.

## Referências

- AZANHA, José Mário Pires. **Uma reflexão sobre a formação do professor de educação básica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v30n02/v30n02a16.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2023.
- BELLO, Ruy de Ayres. **Filosofia da Educação**. São Paulo - SP: Editora do Brasil, 1965.
- BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Ed. Porto, 1994
- BRASIL. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 01 dez. 2023.
- CARVALHO, Alberto Dias. **Epistemologia das Ciências da Educação**. Edições Afrontamentos: Porto – Portugal, 3 ed, 1996.
- CHIZZOTTI, Antônio. **As ciências humanas e as ciências da educação**. Revista e-Curriculum. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, vol. 14, out-dez, pp. 1556-1575, 2016. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/766/76649457018.pdf>. Acesso em: 01 dez 2023.
- DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papyrus 12ª ed. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho), 2012.
- GERHARDT, Tatiane Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. (Organizadoras). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia: Noções Básicas em Pesquisa Científica**. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2017.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.
- LAKATOS. Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Para uma re-significação da didática–ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória)**. In: Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, p. 19-76, 1997. Disponível em: <repositorio.usp.br/item/001696594>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- REIS, Adriana. ANDRÉ, Marli. PASSOS, Laurizete Ferragut. **Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96**. In: Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 23, p. 33–52, 2020. DOI: 10.31639/rbpf.v12i23.289. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289>.

Acesso em: 28 nov. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

## **A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COMO BASE FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL, SOCIAL E PESSOAL DE UM INDIVÍDUO**

*Janaina Silva Reis<sup>1</sup>*

### **1. Introdução**

O artigo vigente traz inicialmente a epistemologia como uma abordagem que tem como objetivo investigar como o ser humano aprende; relacionando esse questionamento com o processo de alfabetização, buscando compreender deste modo a epistemologia da alfabetização. Logo após, o texto se remete a alfabetização e sua contribuição para o desenvolvimento educacional, social e pessoal de um indivíduo; apresentando ao longo do mesmo concepções sobre alfabetização e letramento; e a importância da formação de professores alfabetizadores.

A Epistemologia, também conhecida como a Teoria do Conhecimento, é a área da filosofia que se dedica ao estudo do conhecimento, buscando compreender como o conhecimento é adquirido, estruturado, compreendido e disseminado. A epistemologia explora diferentes formas de conhecimento devido a suas ênfases teóricas e metodológicas. Sendo assim, podemos destacar diferentes tipos de epistemologia ou conhecimento: o empirismo (atribui a experiência sensorial como única fonte confiável de conhecimento), o racionalismo (sustenta que o conhecimento é adquirido pela razão), o idealismo (o conhecimento é adquirido através da atividade mental), o pragmatismo (defende uma abordagem prática e experimental ao conhecimento, valorizando a experiência, a utilidade e as consequências práticas das crenças e teorias), a fenomenologia (através de uma abordagem cuidadosa e reflexiva da experiência direta e imediata o conhecimento é adquirido), o construtivismo (o conhecimento é adquirido através da construção

---

1 Mestranda em Educação na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, sob orientação da Dra. Geovana Ferreira Melo, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU)/ Faculdade de Educação (FACED). Especialização em Educação de Jovens e Adultos. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela mesma instituição (UFU). Professora e profissional de apoio escolar na rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia/MG. E-mail: tininha810@gmail.com.

ativa e interativa do indivíduo, envolvendo experiências pessoais, interações sociais, reflexão e contextualização), o realismo (o conhecimento é adquirido através da observação empírica e a experiência sensorial), o positivismo (baseado em fatos observáveis e mensuráveis através do método científico), o construtivismo social (argumenta que o conhecimento é construído socialmente e é influenciado pelas interações sociais, valores culturais e contextos históricos), entre outros.

Dentro da epistemologia, existem várias teorias e correntes de pensamento, cada uma propondo diferentes abordagens para entender como a mente humana adquire e justifica o conhecimento. Filósofos como Platão (em suas obras), Aristóteles, René Descartes, John Locke, David Hume, Immanuel Kant, Edmund Husserl, Auguste Comte, e outros contribuíram significativamente para o desenvolvimento da epistemologia ao longo da história.

## **2. A epistemologia da alfabetização e sua importância no processo de aquisição do conhecimento**

A epistemologia da alfabetização refere-se ao estudo filosófico e teórico sobre como o conhecimento é adquirido, construído e compreendido durante o processo de alfabetização. Ela investiga os fundamentos, métodos, abordagens e práticas educativas utilizadas para ensinar e aprender a ler e escrever, explorando as maneiras pelas quais as pessoas adquirem habilidades linguísticas e compreendem o mundo por meio da alfabetização.

### ***2.1 A alfabetização como base fundamental para o desenvolvimento educacional, social e pessoal de um indivíduo***

No início da história da alfabetização o homem precisava saber como transformar os sons das palavras em sinais e como dar sons aos sinais que viam. O autor Cagliari (1996) usa de uma linguagem metafórica para ilustrar como isso poderia ter ocorrido:

(...) quem inventou a escrita foi a leitura: um dia, numa caverna, o homem começou a desenhar e encheu as paredes com figuras, representando, animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano. Certo dia recebeu a visita de alguns amigos que moravam próximo e foi interrogado a respeito dos desenhos. Queriam saber o que representavam aquelas figuras e por que ele as tinha pintado nas paredes. Naquele momento, o artista começou a explicar os nomes das figuras e a relatar os fatos que os desenhos representavam. Depois, à noite, ficou pensando no que tinha acontecido e acabou descobrindo que podia “ler” os desenhos que tinha feito. Ou seja, os desenhos, além de representar objetos da vida real, podiam servir também para representar palavras que, por sua vez, se referiam a esses mesmos objetos e fatos na linguagem oral. A humanidade descobria

assim que, quando uma forma gráfica representa o mundo, é apenas um desenho; mas, quando representa uma palavra, passa a ser uma forma de escrita (...). (CAGLIARI, 1996, p.13, 14).

Sendo assim, o homem descobriu que poderia expressar a sua forma de viver, compreender o mundo e representa-lo através de uma forma gráfica: o desenho. A escrita que temos hoje, o alfabeto, é resultante “de longos anos de história da escrita e da necessidade de registrar fatos, ideias e pensamentos” (RIZZO, 2005, p.13).

A alfabetização não se resume apenas a ler e escrever, a codificar e decodificar códigos. Ela deve ser entendida como um processo de aquisição e apropriação do sistema alfabético, ortográfico da escrita, capaz de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento (MORTATTI, 2000). A alfabetização é a base fundamental para o desenvolvimento educacional, social e pessoal de um indivíduo. Através dela, as pessoas conseguem ler, compreender e ampliar seu conhecimento sobre o mundo ao seu redor. A alfabetização é essencial para uma participação efetiva na sociedade, visto que, o indivíduo alfabetizado possui mais chances de exercer plenamente seus direitos, de se engajar em processos democráticos e contribuir para o desenvolvimento social.

A habilidade de ler e escrever proporciona autonomia e empoderamento (individual e coletivo), permitindo que expressem suas ideias, tomem decisões e desenvolvam habilidades de pensamento crítico. Sendo assim, a alfabetização desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das funções psíquicas (percepção, atenção, memória, pensamento, emoção, funções executivas e a linguagem), visto que, as mesmas se referem às diferentes atividades mentais e cognitivas que ocorrem no indivíduo, as quais estão relacionadas ao funcionamento do cérebro e à maneira como processamos informações e nos relacionamos com o mundo ao nosso redor. Portanto, a capacidade de ler e escrever envolve processos mentais complexos, como a interpretação de símbolos, compreensão de conceitos abstratos e a capacidade de pensar criticamente e analiticamente.

A alfabetização está intimamente ligada também à linguagem e à comunicação. Ela permite que indivíduos expressem seus pensamentos, emoções e necessidades de maneira mais eficaz, clara e precisa. A alfabetização facilita a aprendizagem ao longo da vida, permitindo que as pessoas adquiram novos conhecimentos, e habilidades, como também, contribui para o desenvolvimento da autonomia e interações sociais.

A função sociopolítica e pedagógica das escolas implica em assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade

de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância.

Para alguns autores, as instituições que oferecem a primeira e a segunda etapa da educação básica, precisam ser orientadas por uma intencionalidade pedagógica que integre, desde cedo, práticas de leitura e escrita, que possam assegurar as crianças o contato das crianças com o mundo da escrita, e que possam garantir seu direito de brincar, de aprender e de se apropriar de sua cultura. Além de considerar a criança, como centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere.

Ler e escrever são considerados um patrimônio cultural que deve ser disponibilizado a todos, sem exceção. Sendo assim, a cultura letrada faz parte do nosso cotidiano, ainda que se apresente para segmentos diferenciados, a leitura e a escrita também interessam às crianças, incluindo as menores de seis anos.

De acordo com suas experiências com crianças, Ferreiro (1993, p.44-7), esquematiza algumas propostas fundamentais sobre o processo de alfabetização:

- Restituir a língua escrita seu caráter de objeto social;
- Desde o início (inclusive na pré-escola) se aceita que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível;
- Permite-se e estimula-se que as crianças tenham interação com a língua escrita, nos mais variados contextos;
- Permite-se o acesso o quanto antes possível à escrita do nome próprio;
- Não se supervaloriza a criança, supondo que de imediato compreendera a relação entre a escrita e a linguagem.

Ferreiro (1993, p.47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola é que não termina ao finalizar a escola primária”.

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (Ferreiro, 1993, p.23)

O aluno convive em seu cotidiano com diferentes formas de aprendizagem e essas aprendizagens se articulam em vários momentos e podem ser exploradas na escola. Podemos perceber que o aluno tem contato com a escrita e a leitura não só em sala de aula, mas fora do ambiente escolar.

A leitura e a escrita, exerce um papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança, e para isso ela deve ser necessária e não imposta como uma

atividade motora. A alfabetização é um instrumento fundamental, pois serve como meio de comunicação e reorganização do pensamento, da memória, da atenção e da percepção.

A criança passa por muitos processos de aquisição, e uma de muitas delas, é a representação das diversas linguagens (plástica, corporal, musical, de faz de conta, oral e escrita). Deste modo, a linguagem oral e a linguagem escrita devem ser trabalhadas com as crianças. Ler e escrever são práticas inerentes para a inserção das crianças na sociedade em que estão inseridas.

Vygotsky (1984) salientava que bem antes dos seis anos as crianças eram capazes de descobrir a função simbólica da escrita e até começar a ler aos quatro anos e meio. Para ele, o problema maior não era a idade em que a criança seria alfabetizada, mas sim o fato de a escrita ser “ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa” (p.133). Para o psicólogo, a escrita precisaria ser ensinada como algo relevante para a vida, onde a escrita tivesse significado para as crianças, pois somente dessa forma a criança se desenvolveria não como “hábito de mãos e dedos”, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (p.133).

## ***2.2 A importância da formação de professores alfabetizadores no processo de ensino-aprendizagem***

A formação docente (inicial e contínua) é um processo de aperfeiçoamento onde é possível aprender novos conhecimentos; novas práticas de ensino; trabalhar de forma coletiva com outros professores; compartilhando vivências e experiências; com o intuito de esperar uma educação de qualidade e significativa.

O professor alfabetizador comprometido com o ensino de qualidade precisa estar em constante formação, reavaliando suas práticas de ensino e metodologias a fim de atender as transformações sociais; levando em consideração a experiência de vida do indivíduo e seu contexto cultural. O professor deve ser considerado o organizador, colaborador e orientador do processo de ensino-aprendizagem e da alfabetização.

## **3. Considerações Finais**

O conceito de alfabetização sofreu transformações ao longo do tempo e continua a evoluir de acordo com as mudanças sociais, culturais, tecnológicas e educacionais, na tentativa de responder às necessidades de nossa sociedade. As abordagens tradicionais de alfabetização muitas vezes se concentravam no desenvolvimento de habilidades individuais de leitura e escrita. Hoje, há uma compreensão mais ampla de que a alfabetização é influenciada pelo contexto

social, cultural e econômico em que ocorre, e que as práticas de alfabetização devem ser adaptadas a esses contextos.

O processo de alfabetização deve levar em consideração as necessidades, experiências e contextos individuais dos alunos, e buscar adaptar as práticas de ensino e aprendizagem para atender às necessidades específicas de cada aluno.

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) desempenham um papel significativo no processo de alfabetização, pois permitem o acesso a uma ampla variedade de recursos educacionais, como livros digitais, vídeos, jogos interativos e aplicativos educacionais. A apropriação das TICs, enriquece o ambiente de aprendizagem e oferece aos alunos diferentes formas de interagir com o conteúdo. Elas podem auxiliar no processo de desenvolvimento da comunicação, prática colaborativa e inclusão digital. O uso de tecnologia na alfabetização pode tornar a aprendizagem mais dinâmica, interativa, divertida e envolvente para os alunos.

Outro aspecto de suma importância a ressaltar neste artigo é a participação da família no processo de ensino-aprendizagem e alfabetização dos alunos. As famílias podem se apropriar e colocar em ação práticas que auxiliam no processo de alfabetização de sua criança, como: cultivar o hábito da leitura desde cedo, disponibilizando livros, gibis, revistas e materiais de leitura em casa. Pais e responsáveis podem ler para as crianças, contar histórias, criar um ambiente propício à aprendizagem da leitura e uma rotina para estudos. Ajudar as crianças a realizar as atividades escolares; estimular o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, através de momentos de diálogos, conversação, jogos e ditados. Além de oferecer apoio emocional e encorajamento as crianças, visto que, essas ações de afeto contribuem para a autoconfiança, autonomia e motivação dos alunos em seu processo de alfabetização.

Em resumo, a alfabetização é um direito humano estabelecido legalmente e que deve ser assegurado pelas esferas de nossa sociedade. Ela desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo e das múltiplas linguagens; na inclusão social; capacita os indivíduos a exercerem seus direitos e responsabilidades como cidadãos; proporciona autonomia e independência; permiti que as pessoas tomem decisões informadas (sem alienação); expressem suas ideias e participem ativamente da vida social, política e econômica de suas comunidades.

## Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Editora Scipione, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Márcia Maria Coelho da Silva. **Processo de alfabetização e letramento: a visão das professoras alfabetizadoras**. 2017. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21978>>

RIZZO, Gilda. **Alfabetização Natural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2005.

VIGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2148>. Acesso em: 13 dez. 2023.

## MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

*Camila Alves Macedo<sup>1</sup>*

*Antonio Edicarlos Mota Teixeira<sup>2</sup>*

*Andréa Maturano Longarezi<sup>3</sup>*

*Jordana Cassimira de Freitas Santos<sup>4</sup>*

### 1. Introdução

Para analisar um autor, é imprescindível considerar seu contexto histórico e as influências intelectuais com as quais se constitui. Lev Semionovitch Vigotski, precursor da Teoria Histórico-Cultural, viveu de 1896 a 1934, no contexto das revoluções russas e do socialismo soviético. Á época analisou a crise da psicologia e colaborou para a revolução do pensamento psicológico ao interpretar a consciência como uma forma especial de organização do comportamento do homem, produzida histórico e socialmente. Assim, produz o que designou como uma Psicologia Geral.

L. S. Vigotski, foi o primeiro trazer para a psicologia o método materialista histórico-dialético, um marco histórico na ciência, de suma importância para o desenvolvimento da psicologia geral, que nasce no contexto soviético. Isso faz coloca a psicologia da época em uma relação fulcral com a filosofia marxista, especialmente, no que tange o método produzido neste contexto.

---

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal de Uberlândia. Professora na rede municipal de Uberlândia - Email: camilaalvesmacedo1998@gmail.com

2 Mestrando no Programa de Pós-Graduação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista CAPES. E-mail: aemteixeira@gmail.com

3 Pós-doutora em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Docente da Faculdade de Educação (FACED/UFU) e do Programa de Pós-Graduação (PPGED/UFU). E-mail: andrealongarezi@gmail.com.

4 Mestranda no Programa de Pós-Graduação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora na rede municipal de Uberlândia. E-mail: jordanacfs.ufu@gmail.com

“[...] As pessoas não precisam ser marxistas para ler Vigotski, mas é muito pouco provável que se possa entender Vigotski sem um mínimo de conhecimento da filosofia de Marx, de seu método, de sua concepção do homem como um ser histórico.” (DUARTE, 1996, p. 22).

A psicologia histórico-cultural que emerge sob a base da psicologia pedagógica, fundada na relação de interdependência entre educação-aprendizagem-desenvolvimento defendida desde K. D. Ushinski (1823-1871), K. N. Kornilov (1879-1957) e P. P. Blonsky (1884-1941), se consolida sob uma nova perspectiva a partir do materialismo histórico-dialético.

De tal modo, para o estudo dessa perspectiva psicológica prescinde a compreensão do método que a constitui: o Materialismo Histórico-Dialético. Em tal sentido, o presente capítulo tratará inicialmente dos aspectos mais gerais do método, seguido das principais teses que constituem a Teoria Histórico-Cultural e culmina na análise conjunta desses dois pensamentos.

## **2. O Materialismo Histórico-Dialético**

O Materialismo Histórico-Dialético surgiu como crítica à filosofia alemã, ao socialismo utópico francês e à economia política liberal. Assim, inaugura a interpretação da história humana com base nas relações de produção, ou seja, compreende o homem a partir do que ele produz. Esse pensamento filosófico não se restringe à filosofia, mas abrange, sobretudo, os campos da história, da ciência política e da economia.

Nasce a partir da crítica ao método dialético de Hegel (idealista) e ao materialismo vulgar de Feuerbach (mecanicista) para constituir-se materialista histórico-dialético. Este método caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens e, nesse sentido, irá tomar como critério de verdade sua prática social. Porém, Marx o fará sob as bases da dialética, entendida como a superação de uma determinada contradição, em que cada etapa nega e supera a anterior em um processo contínuo. Assim, há uma tese (um determinado estado de coisas) que se contrapõe a uma antítese (negação do estágio inicial), cujo resultado é a síntese (que carrega elementos das duas instâncias anteriores, e que se transmuta em uma nova tese dando continuidade ao processo).

Dessa forma, a história é uma sucessão de momentos opostos, em uma contínua marcha da razão e o sujeito histórico é abstrato, é o “sujeito em si”. Porém, Marx compreendeu que esse modelo de análise da realidade não era capaz de explicar as instâncias concretas da vida social, pois estava apenas no domínio das ideias, e não na realidade terrena. A sociedade está estruturada a partir das relações econômicas correspondentes a cada período histórico, dialeticamente. Por isso, traz para o princípio da dialética a materialidade dos fenômenos.

A historicidade compõe esse processo por entender que as formas de produção econômica são fatores preponderantes no processo de desenvolvimento histórico e social; claro que associado às esferas culturais (como religião, moral, direito, Estado, ciência, arte e filosofia), porém, entendidas como suas derivações, representam uma espécie de superestrutura (sobre a infraestrutura econômica). O motor da história seria, portanto, a luta de classes, ou seja, a história se move pelo antagonismo entre as classes sociais que caracterizam cada período histórico.

Essa nova concepção muda a compreensão vigente de homem. Engels (1979) ressalta, no funeral de Marx, que:

“Tal como Darwin descobriu a lei da evolução da natureza orgânica, assim Marx descobriu a lei da evolução histórica humana: o simples fato, até então camuflado por uma excrescência da ideologia, de que a humanidade tem antes de mais nada de comer, beber, abrigar-se, vestir-se, antes de poder dedicar-se à política, ciência, arte, religião, etc.; que, por conseguinte, a produção dos meios materiais imediatos de subsistência e, conseqüentemente, o grau de desenvolvimento econômico alcançado por uma dada época, forma a fundação sobre a qual as instituições estatais, as concepções legais, a arte, e mesmo as ideias sobre religião foram desdobradas, e à luz das quais elas tem, por isso, de ser explicadas, em vez do contrário, como tinha sido até então o caso”. (ENGELS, F., 1979, p. 220)

Nessa perspectiva, o homem torna-se histórico através da sua atividade. Isso ocorre como resultado da relação dialética entre a natureza e o meio social e cultural no qual se está inserido. Ele possui o estado filogenético, por ser biológico, mas também se desenvolve ontologicamente, graças à consciência que possui. Além disso, é socio genético, porque o ser humano se humaniza dentro do contexto social, no coletivo. O homem ao realizar as atividades escreve a história e transforma a natureza, cria cultura. Para Marx (2008), a atividade do homem, o seu trabalho é o que o afasta da animalidade e dialeticamente o torna humano.

“Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência”. (MARX, 2008, p. 47).

Dessa maneira, ao transformar a natureza, o homem transforma-se a si mesmo. Por isso, a produção humana carrega a história humana, cada época tem frutos do trabalho e da atividade humana.

No materialismo histórico-dialético o ser humano, com seu alto grau de racionalidade e objetividade, diferente dos outros animais, domina a natureza,

realiza o trabalho e constitui seu caráter material e histórico, dentro de uma lógica dialética. Primeiro, domina a natureza, como explica Engels (1991):

“Resumindo: o animal apenas utiliza a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados, imprimindo-lhe as modificações que julga necessárias, isto é, domina a Natureza. E essa é a diferença essencial e decisiva entre o homem e os demais animais; e, por outro lado, é o trabalho que determina essa diferença”. (ENGELS, F., 1991, p. 223).

Após essa primeira compreensão de dominação da natureza, faz necessário a explicação do segundo ponto: o trabalho. Este é atividade mediadora central no processo de humanização. Segundo Marx (1968):

“O trabalho é, em primeiro lugar, um processo de que participam igualmente o homem e a natureza, e no qual o homem espontaneamente inicia, regula e controla as relações materiais de suas próprias forças, pondo em movimento braços e pernas, as forças naturais de seu corpo, a fim de apropriar-se das produções da natureza de forma ajustada a suas próprias necessidades. Pois, atuando assim sobre o mundo exterior e modificando-o, ao mesmo tempo ele modifica sua própria natureza. Ele desenvolve seus poderes inativos e compele-os a agir em obediência a sua própria autoridade. Não estamos lidando agora com aquelas formas primitivas de trabalho que nos recordam apenas o mero animal. [...] Pressupomos o trabalho em uma forma que o caracteriza como exclusivamente humano”. (MARX, 1968, p. 202).

Assim, em terceiro lugar, o homem trabalha, desenvolve a consciência humana e constitui seu caráter material e histórico. A consciência se constitui no processo de transformação da natureza, pelo homem, mediada pelos instrumentos e ferramentas disponíveis e pela ação objetiva e concreta que se dá no trabalho. Ele é material, pois é a partir das condições materiais de existência que os homens se organizam, criam leis e costumes, estabelecendo relações em torno da noção de trabalho. Além disso, é histórico, pois quando o homem modifica a matéria, também constrói um outro pensamento e pode formar sua realidade.

Por fim, esse movimento é dialético, afinal, a dialética é o processo de conhecimento sobre a realidade que permite reconhecer o movimento e as contradições nas relações entre os homens e em suas formas de organização.

Não obstante, para compreender a Teoria Histórico-Cultural, é importante conhecer os fundamentos do método que a orienta. A psicologia soviética vigotskiana e seus contemporâneos entendem o homem e sua consciência a partir dessa perspectiva epistemológica.

## **2.1 A Teoria Histórico-Cultural**

Lev Semionovitch Vigotski pode ser considerado precursor da Teoria Histórico-Cultural, no contexto de revolução russa e socialismo soviético, busca no Materialismo Histórico-Dialético as bases para a construção de Psicologia Geral, com foco para a constituição de um novo humano, entendido histórico e culturalmente. Investiga a origem e o curso do desenvolvimento, do comportamento e da consciência e busca a compreensão dos fenômenos psicológicos enquanto mediações entre a história social e a vida concreta dos indivíduos.

Baseado nessa concepção, o ser humano não é só estrutura biológica, pois o seu processo de humanização é resultado da relação histórico-cultural, tendo a atividade como mediação principal para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

As funções psíquicas superiores são funções mentais que dão forma ao comportamento consciente do homem, por exemplo: ação voluntária, percepção, memória, pensamento, linguagem, capacidade de planejar, estabelecer relações, elaboração conceitual, representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato, entre outros.

Essas atividades são consideradas “superiores”, pois dizem respeito à capacidade humana de pensar e operar com objetos ausentes, imaginar momentos vividos ou não, estabelecer relações entre fatos e eventos, planejar ações futuras, entre outras. Para o autor, elas aparecem primeiro na forma primária para, posteriormente, aparecerem em formas superiores. Diferente das funções psíquicas elementares, de origem biológica, presentes no ser humano e nos animais

Prevalencia, antes do autor, uma concepção de que as funções psíquicas superiores eram determinadas apenas pelo biológico, ou seja, desconsideravam o meio social e a cultura. A partir das contribuições de L.S. Vigotski, houve a compreensão de que as funções psicológicas elementares (comuns aos animais e aos humanos), eram de origem biológica, mas as superiores (especificamente vinculada aos humanos) originam-se e se desenvolvem na cultura. Isso ocorre porque o homem não nasce pronto e também não é mero resultado das interferências do meio. Como visto anteriormente no Materialismo Histórico-Dialético, ele se humaniza através das relações sociais que estabelece com seus semelhantes dentro de um contexto sociocultural.

A relação do ser humano com seu entorno é mediada com os instrumentos de trabalho e com os signos, sendo a linguagem o principal sistema simbólico. Esses signos (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som), desempenham funções de mediação. Segundo Oliveira (1993) mediação é:

[...]o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 1993, p. 26)

Por exemplo, enquanto a memória natural é decorrente das impressões provenientes de experiências reais, a memória mediada por signos amplia as dimensões biológicas, proporcionando uma mudança na estrutura psicológica.

Assim, a Teoria Histórico-Cultural ressignifica o papel da cultura, das interações sociais e das mediações semióticas, ao compreender que os humanos se constituem em determinadas condições sociais necessárias para sua humanização e para a constituição de suas funções psicológicas superiores.

O processo de desenvolvimento humano é tratado em sua relação com a educação e a aprendizagem. Diferentemente do que predominava na psicologia do final do século XIX e início do século XX, L. S. Vigotski defende e comprova experimentalmente que a aprendizagem pode estar à frente do desenvolvimento, impulsionando-o. Porém, o faz sob demonstrando que isso se dá dentro do que ele vai denominar de zona de desenvolvimento possível. Para o autor, existem dois níveis e uma zona de desenvolvimento: nível de desenvolvimento real, nível de desenvolvimento possível e zona de desenvolvimento possível. Ele conceitualiza:

Essa discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato [possível] da criança (VIGOTSKI, 2001, p. 327, acréscimo nosso).

Essa abordagem inaugurada por L. S. Vigotski, absolutamente revolucionária para a psicologia pedagógica, rompe com a concepção tradicional no âmbito da educação de que a educação escolar deve se direcionar exclusivamente pelo nível de desenvolvimento da criança. A partir desse referencial defende-se que a educação precisa atuar no intervalo que existe entre o nível real e o nível possível do desenvolvimento da criança. Isso só é possível com a colaboração do outro mais experiente que, atuando na zona de desenvolvimento possível, pode ajudar a criança a solucionar o que ela ainda não consegue resolver sozinha. Agindo em colaboração, dentro da zona de possibilidade, é que o processo educativo pode impulsionar o desenvolvimento.

Ao considerar, portanto, as funções psíquicas superiores e a zona de desenvolvimento possível, compreende-se um novo papel para a escola. Será nesse espaço de educação que o aluno, mediado pelo campo de significação e com a colaboração do outro mais experiente, poderá desenvolver seu aparato psicológico, novas funções psíquicas superiores.

Não obstante, é preciso apontar que a Teoria Histórico-Cultural teve seu início a partir desse importante e revolucionário trabalho realizado por L. S. Vigotski. No entanto, foi estruturada com a participação de vários psicólogos de diferentes grupos de pesquisadores que compartilhavam das hipóteses iniciadas pelos estudos de L. S. Vigotski, entre os quais se incluem Sergey Leonidovich Rubinstein (1899-1960), Bluma Vulfovna Zeigarnik (1900-1988), Piotr Iakovlevich Galperin (1902-1988), Piotr Ivanovich Zinchenko (1903-1969), Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), Alexander Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981), Nataliia Grigorievna Morozova (1906-1989), Lia Solomonovna Slavina (1906-1986), Lidia Ilinichna Bozhovich (1908-1981), Rosa Evgenevna Levina (1909-1989), Boris Fedorovich Lomov (1927-1989) e Vasili Vasílievich Davidov (1930-1998).

O trabalho realizado por essa grande escola histórico-cultural resulta na elaboração de várias teorias: 1) da atividade, 2) da personalidade, 3) da subjetividade, 4) da 3ª geração da teoria da atividade, 5) a psicologia macro-cultural, 6) a radical-local teaching and learning, 7) a abordagem clínica da atividade, entre outras. (LONGAREZI, 2023).

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Lev Semionovitch Vigotski elaborou categorias e princípios para desenvolver uma teoria psicológica que abarcasse o psiquismo humano, fundamentando-se no materialismo histórico-dialético elaborado por Karl Marx. Assim, a consciência e o comportamento, objetos da investigação psicológica realizada à época, passam a serem considerados a partir de um enfoque histórico, materialista e dialético; tratados enquanto totalidade. Compreende-se, a partir de então, que a experiência social e cultural contribui para a formação do psiquismo humano.

Esse aporte foi de suma importância, visto que, até o momento a psicologia era fundamentada por uma dialética mecanicista, no empirismo e no idealismo, a qual via o indivíduo de forma fragmentada, e não como um todo, como unidade dialética, capaz de considerar a essência do ser humano.

O método histórico-dialético é abrangente, totalizante e analisa o processo dos fatos, não somente seu resultado final, orientando um tipo de pesquisa eminentemente qualitativa. Por sua vez, o trabalho investigativo realizado por L. S. Vigotski leva à compreensão da própria origem do problema de constituição e desenvolvimento humano.

O método de pesquisa materialista histórico-dialético significou uma verdadeira revolução nos princípios metodológicos que buscavam compreender o psiquismo humano ou as funções psíquicas superiores pela ótica histórico-cultural.

Em linhas gerais, é possível afirmar que a teoria histórico-cultural foi construída com base nas concepções de homem e de consciência do materialismo,

além de considerar a análise do todo, ao orientar-se sob as bases de uma pesquisa qualitativa e dialética. Ainda que de forma introdutória, procurou-se delinear alguns dos pontos de convergência entre o materialismo histórico-dialético e a teoria histórico-cultural, com foco para as contribuições do primeiro para o segundo, ficando em aberto o necessário aprofundamento de ambos aportes epistemológicos e teóricos.

## Referências

- DUARTE, N. **A escola de Vigotski e a Educação Escolar**: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, 7(1/2), 17-50, 1996.
- ENGELS, F., O funeral de Karl Marx. In: FROMM, E. **Conceito Marxista do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, Brasil, 1979.
- ENGELS, F., **A Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, Brasil, 1991.
- LONGAREZI, A. M. Teorias, conteúdos e métodos de aprendizagem em diferentes abordagens didáticas. In: LONGAREZI, A. M.; MELO, G. F. XIMENES, P. de A. S. (Orgs) **Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editora, 2023. Disponível em: <[https://editorialpaco.com.br/ebook/gratis/9788546222940.pdf?fbclid=IwAR0v67pyXHmKPtWdBOXrU87o80G6TXOsk\\_Hm9bAUhpSGsDLkJTgtjfizQNA](https://editorialpaco.com.br/ebook/gratis/9788546222940.pdf?fbclid=IwAR0v67pyXHmKPtWdBOXrU87o80G6TXOsk_Hm9bAUhpSGsDLkJTgtjfizQNA)>. Acesso em: 17.01.24.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.
- MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento-um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1993.
- VIGOTSKI, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. Martins Fontes: São Paulo. 2001.

## MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E APRENDIZAGEM NA OBRA DE A. N. LEONTIEV

*Antonio Edicarlos Mota Teixeira<sup>1</sup>*

*Andréa Maturano Longarezi<sup>2</sup>*

*Camila Alves Macedo<sup>3</sup>*

*Jordana Cassimira de Freitas<sup>4</sup>*

### 1. Introdução

O estudo sobre aprendizagem no interior da Teoria da Atividade, tomando como objeto seu núcleo conceitual na obra do psicólogo moscovita A. N. Leontiev, prescinde do estudo sobre a base epistemológica sob a qual se ergueu a Teoria da Atividade produzida pelo autor: o materialismo histórico-dialético. Por essa razão, o presente capítulo pretende historicizar, ainda que introdutoriamente, o pensamento marxista, de modo a perceber destacar alguns aspectos constituintes do método materialista histórico-dialético e de seus vínculos com o aporte teórico e o conceito de aprendizagem produzidos por A. N. Leontiev.

### 2. Materialismo histórico-dialético enquanto método de pesquisa

Quando falamos em método de pesquisa científica, estamos nos referindo às bases epistemológicas que orientam a construção de metodologias, sem as quais não seria possível assegurar rigor científico, tendo em vista que cada método aborda de forma diferente o objeto em estudo. Isso assume uma relevância

---

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista CAPES - E-mail: aemteixeira@gmail.com.

2 Pós-doutora em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Docente da Faculdade de Educação (FACED/UFU) e do Programa de Pós-Graduação (PPGED/UFU).

3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal de Uberlândia. Professora na rede municipal de Uberlândia. Email: camilaalvesmacedo1998@gmail.com.

4 Mestranda no Programa de Pós-Graduação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora na rede municipal de Uberlândia. E-mail: jordanacfs.ufu@gmail.com.

inquestionável para garantir coerência entre a abordagem do tema investigado e os fundamentos que sustentam epistemologicamente o método assumido.

Neste texto buscaremos verificar o movimento histórico de constituição do método materialista histórico-dialético, contudo vale destacar que o contexto de vida e obra de K. Marx é marcado por grandes revoluções e profundas mudanças na conjuntura da sociedade. No século XIX tem-se uma dupla revolução: a francesa e a industrial. Ambas vão alterar de forma radical as estruturas da organização sociopolítica e econômica da Europa, em especial, com impactos posteriormente para as demais partes do mundo.

No século XIX o pensamento hegeliano era preponderante e, sob essa base, se constitui Marx (um jovem hegeliano); o que é posteriormente superado. Em 1841-42, Marx ainda não era materialista. Em 1843 reconhece Hegel como dialeto espetacular, porém critica-o por sua perspectiva idealista. É aí que se inicia sua crítica à filosofia dominante na academia. Ainda em 1843, Marx percebe algo que será nuclear em seu pensamento e que se desdobrará na década de 1850 em um pensamento mais elaborado: não adianta fazer a crítica ao estado ou à política, se não for considerada nessa análise a estrutura do estado. Com isso, enquanto Hegel defende a história como manifestação do espírito absoluto, Marx compreende a luta de classes como o motor da história. Aqui fica marcada a grande diferença entre eles: enquanto para o primeiro as ideias determinam a realidade, para o segundo as condições materiais é que determinam a realidade. Destaca-se que a radicalidade que marca os posicionamentos de Marx lhe impossibilita de ingressar na universidade alemã após concluir sua tese sobre Demócrito.

O primeiro texto materialista de Marx foi a “Crítica da filosofia do direito de Hegel” em 1844, nesse texto, afirma-se que o estado e a filosofia não tem uma autonomia suprema e absoluta, diz ainda que a dialética hegeliana é idealista porque é pré-determinista. Para Marx a história é imprevisível porque é o embate entre entes sociais. Lukács afirma que Marx é o primeiro filósofo, desde os gregos, medievais, franceses, ingleses e alemães, a desenvolver uma filosofia materialista. Em 1845 nas Teses sobre Feuerbach, Marx reconhece que aquele é um filósofo materialista, mas pontua que seu materialismo é vulgar, ou seja, é mecanicista, pois não o compreende a partir de uma dimensão dialética. E foi em 1844, no texto “Manuscritos econômicos filosóficos”, que Marx faz a primeira crítica da economia política em um plano filosófico.

Marx supera a dialética idealista hegeliana e o materialismo vulgar feuerbachiano e, analisando criticamente essas dimensões, propõe o que vem a chamar de materialismo histórico-dialético. Engels contribuiu de forma decisiva nesse processo de desenvolvimento porque foi quem traz para essa discussão a economia política e a condição do proletariado que, até então, era desconhecida

por Marx. Essas contribuições podem ser localizadas em dois textos de Engels: “Esboço de economia política” e “Situação da classe trabalhadora na Inglaterra”. Desse modo, para a constituição do materialismo histórico-dialético o trabalho integrado de Marx e Engels foi determinante, o que ficou expresso em suas obras.

A certidão de nascimento do materialismo histórico-dialético pode ser localizada no texto de 1845, “Ideologia alemã”, seguida por outros textos importantes do pensamento marxista que revelam o método, o “Manifesto comunista”, de 1847-48, e a “Crítica do programa de Gotha”, de 1875. Na década de 1850 até o ano em que faleceu, em 1883, Marx trabalhou na obra “O capital”, que foi publicada em 1863. O volume I, Produção e mais-valia, o volume II, Circulação, e o volume III, Reprodução do capital.

### ***2.1 Aprendizagem na obra de A. N. Leontiev***

A obra do psicólogo moscovita A. N. Leontiev ergueu-se fundamentada pelo método materialista histórico-dialético, no contexto da psicologia histórico-cultural, que têm como principais precursores L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria e S. L. Rubinstein. Essa escola psicológica surge no início do século XX, na Ex-união Soviética, onde prevalecia uma perspectiva psicológica reflexo-associativa. A partir dessa nova abordagem compreende-se que as relações passam a ser mediadas pela cultura e pela história, superando com isso a perspectiva predominante à época.

A psicologia histórico-cultural tem como finalidade a formação de um novo homem para uma nova sociedade, a socialista. Nesse período a enorme produção de conhecimentos na área, sob essa nova óptica, leva a uma série de experimentações que resultam na elaboração, na segunda metade do século XX, de diferentes sistemas didáticos (PUENTES; LONGAREZI, 2020) na, dentre os mais conhecidos podemos citar o Sistema Zankov, Sistema Galperin-Talizina e o Sistema Elkonin, Davidov-Repkin (LONGAREZI, 2020).

Esses sistemas didáticos desenvolveram uma didática desenvolvimental ancorada na tese central de L. S. Vygotski, a de que “A boa Obutchenie é aquela que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1956, p.449). Particularmente, os sistemas Galperin-Talizina e Elkonin, Davidov-Repkin se alicerçam e estruturam fundamentados também na Teoria da Atividade de A. N. Leontiev.

Esse referencial teórico chegou ao Brasil e à América latina via traduções do inglês americano, o que gerou sérias deturpações de conceitos nucleares dos autores dessa perspectiva epistemológica. Para além disso, na última década tem-se buscado fazer traduções direto do russo, a fim de reduzir os equívocos conceituais, todavia, mesmo assim, tais traduções têm gerado muitas discussões uma vez que o emprego de alguns termos em russo não encontram referência

na língua portuguesa e, portanto, não há consenso conceitual, sendo um desses termos/conceitos o de *obutchénie*, que, para o psicólogo também moscovita, V. V. Davidov corresponde a:

[...] interação entre alunos e professores, a inter-relação entre a *utchenia* (aprendizagem) e os esforços profissionais do professor (se essa interação for compreendida com a noção de “atividade”, então a *obutchénie* pode ser caracterizada como uma correlação entre atividade de estudo e atividade pedagógica.) (ДАВИДОВ <DAVIDOV>, 1996, p. 252, tradução e destaques da autora).

### 3. Considerações finais

Nesse sentido, o termo *obutchénie* tem sido traduzido de diferentes maneiras, o que tem gerado imprecisões conceituais, conforme podemos observar no trabalho de dissertação da JULIANA DE ASSIS LIMA defendida em 2023, onde se evidencia tais termos e conceitos e se justifica pesquisas que aprofundem uma análise conceitual dos mesmos:

Por isso, a importância de uma pesquisa que se destina à análise de sua recepção no âmbito nacional e internacional, com base no estudo de quatro formas diferentes de acolhimento na literatura internacional científica, a saber: (1) na perspectiva do ensino (instrução), interpretação adotada por Marta Shuare (DAVIDOV, 1988), Libâneo e Freitas (tradução de Davidov do inglês de 1988), Duarte (1996), Eidt e Duarte (2007), Prestes (2010), Faquim e Puentes (2011), Libâneo (2012), Puentes e Longarezi (2013, 2019), Martins (2013, 2020); (2) na perspectiva da aprendizagem (aprender), interpretação adotada por Bezerra (2000), Palangana (2015); (3) na perspectiva do ensino-aprendizagem, adotada por Oliveira (1993), Puentes e Aquino (2018), Solovieva e Quintanar (2021) e González (2022); (4) na perspectiva da *obutchénie*, Longarezi (2020); Longarezi e Puentes (2017c). (Lima, 2023, p.56)

Em tal sentido, temos investigado o uso conceitual do termo *obutchénie* nas principais obras de alguns dos representantes soviéticos da teoria histórico cultural, com as seguintes pesquisas em desenvolvimento: O conceito de *obutchénie* nas obras de A. N. Leontiev, sendo desenvolvida pelo mestrando TEIXEIRA, A. E. M.; O campo conceitual da *obutchénie* e *lichnost'* e suas implicações para a teoria da personalidade na obra de Lídia I. Bozhovich, em investigação pela doutoranda SALGE, Eliana H. C. N.; Os conceitos de *obutchénie*, *vospitanie*, *utchenie* e *prepodavanie* nas obras de K. D. Ushinsky, K. N. Kornilov e P. P. Blonski, na pesquisa de doutorado de RODRIGUES, A. F. S.; *Obutchénie*, desenvolvimento e personalidade: contribuições de A.K. Dusavitskii, investigados pela doutoranda Pereira, Natália C.S.; A Aprendizagem desenvolvimental e seu campo conceitual nos estudos sobre Defectologia em L. S. Vigotski e L. V. Zankov. Pesquisa pós-doutoral em desenvolvimento por ABREU, Márcia C.B.F.

Atualmente, no interior dessas pesquisas, temos assumido como tradução para *obutchénie*, aprendizagem desenvolvimental conforme acepção de Davidoniana (DAVIDOV, 1996, p. 252), ou seja, obutchenie pode ser compreendida como aprendizagem desenvolvimental desde que seja assumida numa perspectiva de colaboração.

A. N. Leontiev é traz contribuições para o campo teórico da psicologia histórico-cultural, especialmente a partir da edificação da Teoria da Atividade.

Para a compreensão do termo/conceito *obutchénie* na obra do autor torna-se imprescindível o estudo da dialética e do método materialista histórico-dialético, cientes de que a unidade conteúdo-forma é uma unidade inegociável nessa perspectiva teórica.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **Como começar a ler Marx (em quarentena)?** Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=jZ6\\_yikuuKI](https://www.youtube.com/watch?v=jZ6_yikuuKI). Acesso em 15 de dezembro de 2023.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. **Problemas de pesquisa da Atividade de Estudo**. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1.ed. Curitiba: CRV, 1996 [2019].

PUENTES, Roberto Valdés. **Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental**. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIN, Paula (Orgs.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019. Disponível em: <https://teoriadaaprendizagemdesenvolvimental.com/wp-content/uploads/2023/02/Capitulo-10.pdf>.

LONGAREZI, A. M. **Teorias, conteúdos e métodos de aprendizagem em diferentes abordagens didáticas**. In: LONGAREZI, A. M.; MELO, G. F. XIMENES, P. de A. S. (Orgs) Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas. Jundiaí: Paco Editora, 2023.

LONGAREZI, A. M. (2020). **Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental**: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. Educação, 45(1), e 98/1–31. <https://doi.org/10.5902/1984644448103>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/48103>.

LIMA, Juliana de Assis. **“Obutchénie” na perspectiva desenvolvimental**: sua recepção e apropriação na literatura psicológica-didática latino-americana. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8055>.

LONGAREZI, Andréa M. **Gênese e constituição da Obutchénie**

**Desenvolvimental:** expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. Revista Educação (UFSM), Santa Maria. Vol. 45, 2020a, p. 1-32. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/48103/pdf>> (DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644448103>).

Longarezi, A. M. & Puentes, R. V. (2017). **Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural:** a unidade dialética obutchénie-desenvolvimento. In: Longarezi, A. M. & Puentes, R. V. (Orgs.). Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental. Uberlândia: Edufu.

PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. **Sistemas didáticos desenvolvimentais.** Precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, v. 4, n. 1, p. 201-242, 2020. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57369>> (DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-57369>).

PUNTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. Pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais realizadas no âmbito do GEPEDI: estado da arte. PUNTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. **Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental:** contribuições na perspectiva do Gepedi. Livro I, 2021 <https://phillosacademy.com/enfoque-historico-cultural-e-aprendizagem-desenvolvimental-contribuicoes-na-perspectiva-do-gepedi>.

PUNTES, Roberto V. **Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental.** In: PUNTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIN, Paula A. P. (Orgs.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019.

PRESTES, Z. R. **Quando não é mais a mesma coisa.** Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília, 2010.

LIBÂNEO, J. C. (2014). **Didática e docência:** formação e trabalho de professores da educação básica. In: Cruz, G. B. et. alii (orgs.). Ensino de didática: entre recorrentes e urgentes questões. Rio de Janeiro: FAPERJ/Quartet.

ВЫГОТСКИЙ, Л.С. (VIGOTSKI, L.S.) Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте (O problema da obutchénie e o desenvolvimento cognitivo na idade escolar). ВЫГОТСКИЙ, Л.С. (VIGOTSKI, L.S.) Избранные психологические исследования (Estudos psicológicos selecionados). M., 1956, с.438-452.

ДАВЫДОВ, В.В. (DAVIDOV, V.V.) **ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** (Problemas da Pesquisa com Atividade de Estudo). ТЕОРИЯ

РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ. (Teoria da Obutchénie Desenvolvimental).  
MOSCÓ: ИНТОР, tradução de Andrii Mishchenko, e revisão técnica de  
Roberto Váldes Puentes, Andréa Maturano Longarezi, Cecília Garcia Coelho  
Cardoso e Paula Alves Prudente Amorim, 1996. In: PUENTES, Roberto  
Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; Amorim, Paula Alves Prudente  
(Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V.  
Davidov e V. V. Repkin. 2019.

# CONHECIMENTO CIENTÍFICO, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM UM DIÁLOGO ENTRE O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E O PENSAMENTO DECOLONIAL

*Vivian Santos de Oliveira Passos<sup>1</sup>*

## 1. Introdução

Os estudos que têm por objetivo pensar a educação, assumem uma tarefa árdua dada a amplitude deste campo que é entendido como um fenômeno complexo e multidimensional. Portanto, para iniciar este texto, torna-se fundamental esclarecer sob qual perspectiva pensamos a educação, que aqui será entendida como o processo de humanização no qual os seres tornam-se homens, no sentido não apenas natural, mas tornam-se homens ao constituírem-se nas relações sociais. Deste modo, faz-se necessário, voltar o nosso olhar para o conhecimento, ao compreendermos como sendo ele, o conhecimento, a materialização deste processo de educação/humanização, ou seja, o cerne da ação educativa.

Nesta compreensão, a análise sobre o processo de conhecer está inserida à noção de transformação, visto que, ao produzir cultura por meio de seu trabalho os homens produzem o conhecimento que estará, portanto, ligado a esta produção cultural e assim, o conhecimento irá se transformar à medida em que se transformam as sociedades. A abordagem que se pretende aqui é inerente a essa discussão complexa, que se refere ao conhecer. E especificamente ao conhecimento em seu aspecto científico, a partir das reflexões sobre a epistemologia, compreendida aqui de maneira geral como a teoria do conhecimento, a explicação ou interpretação filosófica do conhecimento humano.

Deste modo, o presente texto tem como objetivo tecer algumas reflexões acerca do conhecimento científico, a educação, e a epistemologia, a partir das discussões realizadas na disciplina *Epistemologia e Educação*, do curso de Mestrado

---

1 Especialista em Docência na Diversidade pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Professora na Rede Municipal de Educação de Uberlândia - E-mail: vivianufu@gmail.com.

em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação do professor Dr. Armino Quillici Neto, e na busca por ampliar o debate no campo da epistemologia na pesquisa em educação, propomos um diálogo entre a base epistemológica do materialismo histórico dialético e o pensamento decolonial, como forma de possibilitar novas perspectivas para a pesquisa em educação que permita outros olhares sobre a produção de conhecimentos.

Neste cenário, tendo como objetivo central pensar a pesquisa educacional e a construção de conhecimento científico, compreendemos que a pesquisa científica no campo da educação se configura como essencial para a busca de respostas, que, contextualizadas socialmente sejam capazes de explicar a realidade e suas transformações. Explicar a realidade portanto, requer compreender os seus movimentos nos contextos político, social, econômico e histórico. A partir desta constatação pensar a educação e especificamente a pesquisa em educação, requer compreendê-la em seu papel fundamental de transformação da realidade.

A partir desses apontamentos entendemos como fundamental o posicionamento do pesquisador em assumir com clareza uma matriz epistemológica que referencie o seu trabalho para que, a partir dela, possa buscar a construção de um conhecimento capaz de responder às demandas sociais e que exerça uma ação transformadora. Nessa perspectiva consideramos importante discutir novas perspectivas epistemológicas que respondam às necessidades de humanização, respeito, inclusão, não discriminação de raça, religião, gênero e classe, preocupações necessárias em nosso contexto e sociedades atuais. A partir dessas reflexões buscamos responder à seguinte questão: É possível pensar a produção de conhecimento científico a partir de uma base epistemológica que valorize os meios não hegemônicos de produção de conhecimento?

Nessa perspectiva propomos um diálogo entre o materialismo histórico-dialético e o pensamento decolonial como forma de ampliar os olhares, pensar em novas possibilidades de produzir conhecimento a partir de novas perspectivas que atendam às demandas apresentadas. Como uma base epistemológica sólida, o materialismo histórico-dialético nos permite uma estrutura teórica para entender as relações sociais, históricas e econômicas que moldam a sociedade e, por extensão, o sistema educacional, ao destacar a importância das condições materiais, econômicas e sociais na formação da sociedade, e o processo de mudança e desenvolvimento por meio de contradições e conflitos.

Já o pensamento decolonial, surge como um convite à desconstrução das narrativas hegemônicas, uma busca por outras epistemologias que resgatem vozes marginalizadas e desafiem a dominação cultural, buscando desvelar, valorizar e resgatar as epistemologias e perspectivas que foram historicamente silenciadas,

promovendo assim uma visão mais inclusiva e plural do conhecimento. Ao aplicar esses princípios na pesquisa educacional, os pesquisadores podem desenvolver uma compreensão mais profunda das relações entre a educação e a sociedade, buscando identificar e abordar as questões relacionadas à justiça social, desigualdade e transformação social.

Com este posicionamento pretendemos apresentar alguns princípios do pensamento decolonial que aponta para a ampliação do olhar do pesquisador a fim de analisar a realidade a partir de outras perspectivas, que consideram o olhar subalterno e não apenas o olhar colonizador, e deste modo avançar em relação às críticas que consideram a proposta do pensamento decolonial como ruptura e reducionismo da pesquisa em educação, ao entendemos como necessária a junção de olhares distintos e a importância de não abandonar tudo o que está posto, mas olhar sob uma nova perspectiva, por meio de diálogo construtivo e colaborativo. Assim, iremos no subitem 2 do texto fazer uma breve discussão sobre o conhecimento científico, a epistemologia e o papel da epistemologia na pesquisa em educação. No subitem 3, faremos uma apresentação sobre alguns fundamentos do materialismo histórico-dialético e no subitem 4 propomos um diálogo entre esta base epistemológica e o pensamento decolonial indicando novas perspectivas para a construção de conhecimento.

## **2. O conhecimento científico, a epistemologia e o seu papel na pesquisa qualitativa em educação**

O conhecimento científico se refere a uma construção humana que traz mais uma forma, mais uma possibilidade de explicar a realidade. É a partir desta compreensão que buscamos dialogar sobre ele. De maneira ampla o que se habitua pensar quando falamos em conhecimento científico está ligado a algo distante, a algo universal e infalível. No entanto, como nos alerta Sousa (2006, p. 4) esta visão demonstra um equívoco a ser elucidado. Para a autora:

O discurso do rigor metodológico, que revela consigo a ditadura do método, é o que o conhecimento científico traz como garantia para a validade dos seus resultados. Sem dúvida, são os procedimentos metodológicos rigorosos do conhecimento científico que o diferencia dos outros conhecimentos. Entretanto, é preciso dizer que o conhecimento científico não é a única forma de conhecer o mundo e a realidade que nos rodeia. E nem mesmo é o único conhecimento válido e confiável. Outros conhecimentos como o religioso, o filosófico e o senso comum trazem consigo explicações de mundo baseadas em seus próprios métodos de verificação e interpretação da realidade, que, certamente não tomaram emprestados do conhecimento científico até porque eles vieram bem antes desse último. (SOUSA, 2006, p. 4)

Com essas considerações não estamos propondo retirar do conhecimento científico sua importância e confiabilidade, nem tampouco desconsiderar a importância do seu método, mas apenas considerar que o conhecimento científico tem suas características que o diferenciam de outras formas de conhecimento, porém que não o colocam acima destes. Como já apontamos o conhecimento científico busca, assim como outras formas de conhecimento, explicar a realidade, realidade que é dialética, portanto, dinâmica e contraditória e, por isso, o conhecimento científico, precisa estar sempre revendo seus paradigmas para não ficar à margem dos acontecimentos (Sousa, 2006).

Entendendo deste modo, ao pensarmos sobre a epistemologia como o estudo do conhecimento e o estudo sobre como o ser humano aprende e é capaz de explicar a realidade, Japiasu (1934) ressalta que qualquer que seja a acepção que dermos ao termo epistemologia, a verdade é que ela não pode e nem pretende impor dogmas aos cientistas, mas exercer o papel de estudar a gênese e a estrutura dos conhecimentos científicos. Em outro estudo Japiasu (1985) nos coloca outro aspecto fundamental da epistemologia, ao defender que ela precisa ao invés de estudar a história das ciências, estudar as ciências segundo sua história, e assim compreendemos a importância de uma epistemologia que considere as relações e determinações do tempo presente na construção do conhecimento científico.

A epistemologia refere-se ao estudo da natureza, origens e limites do conhecimento, incluindo as formas pelas quais o conhecimento é adquirido, justificado e validado, assim, acreditamos ser fundamental que o pesquisador determine e explicita a matriz epistemológica que fundamenta sua pesquisa, visto que a partir desta determinação será possível compreender sob qual lente será analisado o objeto de pesquisa, o que contribuirá para coerência e rigor da pesquisa e do conhecimento científico. A epistemologia desempenha um papel crucial na pesquisa científica em educação, pois influencia a forma como os pesquisadores abordam, compreendem e constroem conhecimento no campo educacional.

A epistemologia orienta a escolha de métodos de pesquisa e abordagens utilizadas pelos pesquisadores em educação. Diferentes perspectivas epistemológicas podem favorecer métodos qualitativos, quantitativos ou abordagens mistas, dependendo de como concebem a natureza do conhecimento e a validade da pesquisa. Nesse sentido, a epistemologia influencia a visão sobre como o conhecimento é construído. Algumas perspectivas enfatizam a objetividade e a neutralidade na busca pelo conhecimento, enquanto outras reconhecem a subjetividade e a influência social na construção do saber, o que irá afetar a interpretação dos dados e a formulação de teorias e conhecimento.

A epistemologia também desempenha um papel crucial na determinação da validade e credibilidade da pesquisa em educação, visto que questões

relacionadas à confiabilidade dos dados, rigor metodológico e a aplicação adequada de teorias são influenciadas pelas concepções epistemológicas subjacentes à pesquisa. Além disso, a base epistêmica na qual se fundamenta a pesquisa ao levar em consideração a diversidade cultural e a necessidade de contextualizar a produção de conhecimento, toma papel essencialmente relevante na pesquisa em educação, onde as práticas e os sistemas educacionais variam significativamente em diferentes contextos culturais. Nesse sentido, acreditamos que as escolhas éticas na pesquisa, como o respeito pelos participantes, a transparência na coleta e interpretação de dados, são influenciadas pela perspectiva epistemológica adotada.

Sendo assim, entendemos que a epistemologia muitas vezes está interconectada com as teorias de aprendizagem e ensino, e a compreensão de como o conhecimento é adquirido, transmitido e aplicado na educação poderá ter influências das crenças epistemológicas subjacentes. Deste modo, a escolha de uma perspectiva epistemológica na pesquisa científica em educação terá implicações significativas para o processo de pesquisa, a interpretação dos resultados e a contribuição para a construção de conhecimentos no campo educacional. Nesse sentido compreendemos que uma reflexão cuidadosa sobre as bases epistemológicas que fundamentam a pesquisa constitui-se, para o pesquisador elemento essencial para garantir a qualidade e relevância de sua pesquisa.

Nesse contexto de produção do conhecimento científico, a pesquisa, e especificamente a pesquisa em educação aparece como o processo que busca, por meio de um método de pesquisa científica, elaborar explicações sobre a realidade, que abrangem a formulação do problema; o planejamento; a coleta de dados; a análise dos dados; a interpretação dos dados e a comunicação da pesquisa, e assim o processo de pesquisa começa com um questionamento, sendo o problema o que irá dirigir o trabalho do pesquisador (Moroz; Gianfaldoni, 2002).

Destacamos assim a importância de deixar claro, na pesquisa científica, quem está dizendo, e a partir de qual concepção de mundo e de quais bases epistemológicas. Nas palavras de Boff, (1999):

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação (BOFF, 1999).

Sobre a compreensão acerca das matrizes epistemológicas da pesquisa científica, Martins (2004) fala sobre o pesquisador e as epistemologias, ao considerar que o ser humano se caracteriza por uma multideterminação de fatores: sociais, econômicos, políticos, psíquicos etc., o que o localiza na ordem do complexo, as abordagens que se inspiraram no cartesianismo ou mesmo no positivismo, buscando na redução a compreensão para os fenômenos humanos, confrontam-se constantemente com os limites que essas posturas epistemológicas lhes impõem, acabando por produzir um conhecimento fragmentado e superficial. Sendo assim, o autor defende que reconhecer a necessidade de um olhar múltiplo para a compreensão dos fenômenos educativos implica um rompimento com o pensamento linear, unitário e reducionista característico do “paradigma de simplicidade” e privilegiar o heterogêneo, como ponto de partida para a construção do conhecimento (Martins, 2004).

Ao defender uma abordagem multirreferencial, Martins (2004) considera que, o conhecer se estabelece com base em vários planos: das motivações mais profundas do pesquisador, de seus desejos, de suas projeções pessoais, das suas identificações, de sua trajetória pessoal etc. Nesse sentido, aponta que a relação entre sujeito e objeto propicia tanto o desvelamento do objeto como o desvelamento do sujeito. O conhecimento produzido no âmbito da abordagem multirreferencial é da ordem da intersubjetividade, o que significa reconhecer que a produção de conhecimento implica um processo de “negociação” entre as múltiplas referências que compõem o conjunto das representações de cada indivíduo envolvido no processo, ou seja, o conhecimento se produz a partir da heterogeneidade implícita nas relações que se estabelecem no campo da pesquisa (Martins, 2004).

Nesta mesma perspectiva, acreditamos na importância da subjetividade do pesquisador que deve estar presente ao considerarmos o trabalho de pesquisa, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir das suas vivências, a partir das experiências vividas. A ação humana presente no trabalho do pesquisador não estará isenta de sua humanidade. Compreendendo deste modo ao considerarmos o conhecimento com seu caráter coletivo, determinado social e historicamente, pensamos na responsabilidade que temos como pesquisadores de atender às demandas presentes, e não perder de vista nossa função social ao pensarmos, por quê? para que? e com quais finalidades pesquisamos.

Voltando à nossa reflexão sobre o conhecimento científico, a epistemologia e o seu papel na pesquisa qualitativa em educação, concordamos com Sousa (2006) ao considerar que tentar explicar bem, na medida do possível, alguns fenômenos da realidade já é uma tarefa grandiosa que o conhecimento científico pode prestar a humanidade, e ressaltamos assim, a importância do posicionamento claro do pesquisador sobre a matriz epistemológica de sua pesquisa.

### 3. Algumas considerações sobre o materialismo histórico-dialético como base epistemológica

Como apontamos, acreditamos na importância da clareza sobre a matriz epistemológica na pesquisa em educação, deste modo, buscaremos tecer algumas considerações sobre o materialismo histórico-dialético, pois o consideramos que, como método de apreensão do conhecimento, ele contempla o nosso modo de percepção da realidade, pois considera a historicidade dos fatos e pensamentos, a partir de um determinado contexto social, cultural e econômico. Nesse sentido, concordamos com Gama (2022) sobre o materialismo histórico-dialético, ao entendermos que há uma relação dialética entre o sujeito que conhece e o objeto a ser apreendido e a partir dessa interação, ambos se modificam. Nas palavras da autora, Gama (2022, p. 28):

É materialista porque considera que se parte de uma realidade determinada pelo modo de produção de vida dos homens, que é o trabalho, teorizado por Marx como o elemento responsável pela forma com que o homem produz seus meios de vida e se relaciona com os outros seres e o meio em que vive. E é dialético devido a essa interação que possibilita que o homem transforme a realidade na qual atua. Este, inclusive, é o fator principal para Marx, o qual ele chama de práxis (GAMA, 2022, p. 28).

Segundo Justino (2013), a dialética de Marx admite o movimento, a contradição e a historicidade. Este método supera a dicotomia entre sujeito e objeto em relação aos métodos que ora privilegiam o objeto (positivismo, empirismo), ora privilegiam o sujeito e as ideias (idealismo). E assim Marx aponta a história como antagonismo de classes gerado pelo modo de produção vigente. Assim, o materialismo dialético visa interpretar a realidade como algo dinâmico que ao longo do tempo sofre profundas mutações. visa enxergar a realidade a partir das contradições inerentes nas estruturas econômicas. Essas contradições são visíveis na luta de classes. O fim último, segundo Marx, da humanidade será dissipar o antagonismo vigente por meio da implantação do comunismo (Justino, 2013).

Franco (2013) destaca aspectos fundamentais do materialismo histórico-dialético como as noções de contradição e reciprocidade, o ser humano como sujeito histórico, a relação conservação-transformação da realidade, e a oposição entre idealismo e materialismo na busca pelo real. Assim, é imprescindível entender que:

A hipótese fundamental da dialética é de que não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto. Não existem ideias, princípios, categorias, entidades absolutas, estabelecidas de uma vez por todas, pois tudo o que existe na vida humana e social está em perpétua transformação, tudo é perecível, tudo está sujeito ao fluxo da história (Lowy, 1998, p.14).

A totalidade nega a possibilidade de analisar um aspecto da realidade a partir de si próprio e a partir de um hipotético desenvolvimento geral da civilização humana, afirmando a necessidade desta análise ser feita a partir de um todo ligado – em última instância – à infraestrutura da sociedade e às relações materiais de vida (Franco, 2012).

Ao tratar sobre o modo de produção capitalista Marx aponta para descaracterização do trabalho humano como forma de produção e reprodução da existência humana, utilizado para a exploração da mão de obra de alguns homens visando ao lucro e à manutenção dos privilégios de uma classe que detém os meios de produção, e que, por isso, exerce uma dominação tanto econômica como intelectual sobre os demais Gama (2022). Assim, “se o trabalho, como atividade essencial e vital, traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação” (Pires, 1997, p. 88).

Na busca por construir uma educação enquanto humanização dos sujeitos, compreender as contradições, alienação e desumanização apresentadas por Marx apontam como a nossa lente para análise e construção de conhecimento científico está pautada. A partir desta matriz epistemológica buscamos compreender as amarras da sociedade que exercem sobre os sujeitos um processo de dominação para buscarmos uma educação que seja emancipatória. Ainda assim, neste estudo, como já apontado, acreditamos que a realidade está em constante movimento, e que o conhecimento também será novo a cada transformação da realidade. Nessa perspectiva, buscamos ampliar o olhar sobre o conhecimento científico e propor novas formas de pensar a educação e a epistemologia. Apontando para um diálogo que aponte para novas perspectivas para a construção de conhecimento científico.

#### **4. Novas perspectivas para a construção de conhecimento e o pensamento decolonial**

Ao compreendermos a produção de conhecimento como tendo essencialmente um caráter social, ao refletir o contexto social no qual é produzido compreendemos, de acordo com Moroz; Gianfaldoni (2002) que a formulação e veiculação das ideias e dos conhecimentos podem contribuir tanto para a manutenção e a justificativa da sociedade ou para sua modificação. Deste modo acreditamos essencial pensar em novas perspectivas para a construção de um conhecimento que seja capaz de explicar a realidade que está em constante movimento.

Consideramos ainda que não há neutralidade no processo de investigação e que a pesquisadora(o) interpreta os dados a partir de sua visão de mundo, do contexto em que está inserido, e também a partir dos referenciais teóricos que

fundamentam sua pesquisa. O seu olhar é portanto, determinado a partir das lentes e dos instrumentos que escolhe utilizar, essa escolha também não é neutra, mas carrega as experiências, concepções e valores da(o) pesquisadora(o). Nesse sentido buscamos pensar em meios de produção de um conhecimento científico a partir de uma base epistemológica que valorize os meios não hegemônicos de produção de conhecimento.

Assim, consideramos fundamental pensar nas relações de poder que estão presentes no processo de produção de conhecimento. Para além das contradições sociais que tem na luta de classes sua base, como apresentada por Marx, buscamos um diálogo entre o materialismo histórico-dialético o pensamento decolonial ao compreendermos que o saber científico entendido com válido, está condicionado ao processo de hierarquização, que considera, além das classes sociais, as noções de raça, gênero, religião e outros. Assim, cabe uma breve apresentação sobre o movimento decolonial e as bases que fundamentam esse pensamento e posicionamento epistêmico.

O pensamento decolonial surge nas décadas de 1960 e 1970, principalmente na América Latina, como uma resposta crítica aos legados do colonialismo e imperialismo. Durante esse período, intelectuais latino-americanos começaram a desenvolver teorias que questionavam as estruturas de poder e conhecimento estabelecidas durante o período colonial, que tem o sociólogo peruano Aníbal Quijano como um dos pioneiros no desenvolvimento do pensamento decolonial. Em sua análise, Quijano (2004) aborda a colonialidade do poder, destacando como as estruturas de poder estabelecidas durante a colonização ainda persistem nas sociedades contemporâneas, afetando a distribuição de recursos, oportunidades e reconhecimento.

Outros pensadores latino-americanos, como o filósofo argentino Enrique Dussel e o historiador mexicano Walter Mignolo, também desempenharam papéis importantes na formulação e expansão do pensamento decolonial. É importante notar que o pensamento decolonial não é uma escola de pensamento única, mas sim um conjunto diversificado de abordagens que compartilham uma crítica comum aos impactos duradouros do colonialismo. Essas ideias se espalharam para além da América Latina e influenciaram discussões acadêmicas e ativismos em diversas partes do mundo.

Sobre o pensamento decolonial, Grosfoguel (2016, P.17), considera:

A decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492. Sem utilizar precisamente o termo “colonialidade”, já era possível encontrarmos a ideia que gira em torno desse conceito em toda a tradição do pensamento negro. A título de exemplo, podemos encontrar

contemporaneamente essa ideia em autores e autoras tais como W. E. B. Du Bois, Oliver Cox, Frantz Fanon, Cedric Robinson, Aimé Césaire, Eric Williams, Angela Davis, Zora Neale Huston, bell hooks etc. Entretanto, a articulação desta ideia – já identificada com o conceito de colonialidade – foi formulada de maneira explícita por Immanuel Wallerstein (1992). Na sequência, o conceito de Wallerstein foi retomado por Anibal Quijano, que passou a nomeá-lo como colonialidade do poder (GROSGUÉL, 2016, P.17).

Como nos apresenta Maldonado-Torres (2020) a descolonização é, de forma generalizada entendida como o processo pelo qual os povos do terceiro mundo ganharam a independência de seus governantes coloniais. No entanto, o autor apresenta que a independência, não representa por si a descolonização visto que há lógicas coloniais e representações que podem continuar existindo depois do clímax específico dos movimentos de libertação e da conquista da independência. E assim compreende-se que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política. A decolonialidade é vista, deste modo, como uma luta viva no meio de visões e maneiras competitivas de experimentar o tempo, o espaço e outras coordenadas básicas de subjetividade e sociabilidade humana.

Para o autor é necessário refletir criticamente sobre o enredamento de marcadores de civilização com ideias que postulam outros povos como primitivos ou selvagens, e sobre as formas nas quais a modernidade ocidental sempre pressupõe definições e distinções coloniais. Destaca que a chegada dos europeus na América operou radicalmente no campo epistemológico, ontológico e ético, ou seja, no saber, poder e ser. Segundo o autor, a mudança no entendimento de modernidade, descoberta, colonialismo e descolonização requer a definição de múltiplas ideias como parte analítica de colonialidade e decolonialidade (Maldonado-Torres, 2020).

Para Walsh (2007) O conhecimento científico ocidental nega, a status de não conhecimento, os saberes que partem de racionalidades culturais distintas. Assim, a autora apresenta a compreensão sobre a colonialidade do saber, apresentando que este estabeleceu o eurocentrismo como perspectiva única de conhecimento, e ao mesmo tempo descartou por completo a produção intelectual indígena e afro-descendente (Walsh, 2007).

Ao pensarmos sobre esse processo de considera saberes e conhecimentos validos e não válidos, pensando sobre a epistemologia e o conhecimento científico, vale destacar alguns conceitos fundamentais para o pensamento decolonial. De acordo com Maldonado-Torres (2020) o colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais, e nesse

contexto o colonialismo moderno pode ser entendido com os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”. Dentro desta perspectiva a colonialidade do poder pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. E nesse sentido a descolonização refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência.

A partir destas definições Maldonado-Torres (2020) trata sobre a decolonialidade como sendo a luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. [...] a busca por uma outra ordem mundial, luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e se relacionar produtivamente. E sendo assim, acreditamos estar nessa nova perspectiva a possibilidade de construção de um conhecimento científico que seja capaz de romper com um modelo hegemônico de produção de conhecimento.

Compreendendo deste modo, alguns posicionamentos corroboram para esta concepção que defende novos modos de produção de conhecimentos. A autora Walsh (2007) propõe a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona de maneira contínua a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneira distintas de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e a criação de compreensão e condições que não somente articulam e fazem dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade e respeito, mas também atenta-se a outros modos de pensar, ser, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

Ao abordar o conceito de fronteiras, Grosfoguel, (2016, p.19), afirma:

Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também loci enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento... Afirmar o locus de enunciação significa ir na contramão dos paradigmas eurocêtricos hegemônicos que, mesmo falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressado e não situados. O locus de enunciação não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica dentro do sistema mundial moderno/colonial, mas é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc. que incidem sobre o corpo (GROSFOGUEL, 2016, p.19).

A partir dos apontamento antes sobre o materialismo histórico-dialético e agora sobre o pensamento decolonial, concordamos com Ribeiro (2019) que considera que há diferenças entre o pensamento decolonial e o marxismo, no entanto, aponta que elas não são contraditórias entre si, o que possibilita um

diálogo entre elas e uma complementaridade, ao considerar que apesar de não realizar um debate antieurocêntrico, as reflexões instituídas pelo materialismo promoveram um rompimento com o pensamento europeu. Assim, defendemos o diálogo materialismo histórico-dialético e a teoria decolonial entendida para o autor como uma exigência da produção teórica crítica contemporânea. Sobre este diálogo nos aponta Grosfoguel, (2008, p.144), afirma:

Ao contrário dos universais abstractos das epistemologias eurocêntricas, que subsumem/diluem o particular no que é indiferenciado, uma “diversalidade anticapitalista descolonial universal radical” é um universal concreto que constrói um universal descolonial, respeitando as múltiplas particularidades locais nas lutas contra o patriarcado, o capitalismo, a colonialidade e a modernidade eurocentrada, a partir de uma variedade de projectos históricos ético-epistémicos descoloniais (GROSFOGUEL, 2008, p.144).

Acreditamos que um diálogo entre o materialismo histórico-dialético e o pensamento decolonial pode ser enriquecedor, pois ambas as abordagens compartilham uma crítica profunda às estruturas de poder existentes. Embora abordem essas questões de maneiras distintas, acreditamos ambas compartilham preocupações com relação às injustiças sociais e estruturas de poder opressivas. Nesse sentido, o papel da economia e das relações de classe na reprodução das desigualdades apresentadas pelo materialismo histórico-dialético, aparecem no pensamento decolonial, que também enfatiza as estruturas de poder, com foco nas consequências duradouras do colonialismo, ao compreender que a colonialidade do poder e do conhecimento moldou as sociedades de maneiras que vão além das relações de classe.

Sendo assim, enquanto o materialismo histórico-dialético olha para as relações de classe como motor da história e das mudanças sociais, o pensamento decolonial amplia esse olhar ao abordar a colonialidade como um fator crucial. Deste modo, aliada à luta de classes, a luta contra a colonialidade, apresentada pelo pensamento decolonial, se caracteriza como uma luta global contra diversas formas de opressão, incluindo aquelas baseadas em raça, cultura e identidade reconhecendo as lutas de classes, mas entendendo que as estruturas coloniais afetaram diferentes grupos de maneiras distintas, criando múltiplos eixos de opressão.

Entendemos deste modo que o pensamento decolonial não se opõe à questão da dialética, do desenvolvimento histórico, e de mudança social ao longo do tempo, presentes no materialismo histórico-dialético, visto que ao preocupar-se com a descolonização do conhecimento e com a reconstrução das narrativas históricas, busca destacar as vozes e experiências marginalizadas que foram apagadas ou distorcidas ao longo do tempo. Ambos estão comprometidos em desvendar estruturas de poder, e nesse diálogo acreditamos ser possível desenvolver uma compreensão

mais completa das dinâmicas sociais. Ao integrar tais perspectivas, buscamos construir uma análise mais abrangente e inclusiva das injustiças sociais, proporcionando uma base mais sólida para a transformação social. Assim, apesar das diferenças nas abordagens, o materialismo histórico-dialético e o pensamento decolonial podem complementar-se mutuamente, contribuindo para uma compreensão mais holística das complexas dinâmicas sociais.

Apontamos para algumas possibilidades que já se mostram reais e possíveis, como algumas abordagens que destacam a diversidade epistemológica na produção de conhecimento, como o pensamento proposto por Boaventura de Sousa Santos, na teoria das Epistemologias do Sul, destaca a necessidade de reconhecer e incorporar diferentes formas de conhecimento, especialmente aquelas provenientes de contextos não ocidentais. Isso implica uma crítica à hegemonia do conhecimento produzido no Norte Global e uma valorização das experiências do Sul Global.

Além disso, a ideia de um pluralismo epistemológico aponta para a aceitação e integração de diversas formas de conhecimento, incluindo conhecimentos indígenas, tradicionais e locais, ao reconhecer que diferentes comunidades têm maneiras distintas de compreender o mundo e que todas essas perspectivas podem contribuir para a compreensão global. Nesse sentido a descolonização do conhecimento, busca questionar as estruturas e pressupostos coloniais presentes na produção acadêmica e promover uma abordagem mais inclusiva. Isso implica reconhecer e valorizar sistemas de conhecimento que foram historicamente marginalizados ou suprimidos. Além disso, o feminismo epistêmico destaca as formas como o conhecimento tem sido produzido a partir de perspectivas masculinas e eurocêntricas, negligenciando as contribuições das mulheres e de outros grupos marginalizados. Busca desafiar essas normas e incorporar vozes femininas na produção de conhecimento.

Ao adotar essas perspectivas, os pesquisadores buscam superar a hegemonia epistemológica e criar um ambiente acadêmico mais diversificado e inclusivo. Valorizar meios não hegemônicos de produção de conhecimento não apenas enriquece a compreensão acadêmica, mas também contribui para a promoção da justiça epistêmica e social.

## **5. Considerações finais**

A compreensão do conhecimento com seu caráter coletivo, determinado social e historicamente, aponta para a importância de pensarmos a responsabilidade que temos como pesquisadoras (es) de atender às demandas presentes, e não perder de vista nossa função social com a transformação da realidade, ao entendermos que o conhecimento é poder, e pode representar a manutenção dos processos de

dominação ou a emancipação. Importante também refletir sobre a possibilidade de teorias que possam ressignificar os conhecimentos acumulados e adquiridos ao longo dos anos, para atender as demandas atuais, construindo saberes que sejam capazes de responder à realidade.

A escrita aqui colocada, representa um ato político de resistência, denunciando um presente para anunciar um futuro de possibilidades a partir da compreensão de como o pensamento decolonial e afrodiaspórico em diálogo com o materialismo histórico-dialético poderá contribuir para um currículo que valorize as culturas e os saberes vários, diversos, um futuro talvez difícil de alcançar, mas possível de ser construído coletivamente. E deste modo acreditamos que sim, é possível pensar a produção de conhecimento científico a partir de uma base epistemológica que valorize os meios não hegemônicos de produção de conhecimento, a partir da mudança de paradigmas no cenário educacional brasileiro, por meio de um processo de pesquisa pautado na ideia de humanização, produção e transformação de conhecimentos, que possa materializar uma educação capaz de eliminar preconceitos ao valorizar os saberes da cultura afro-brasileira, pautada no respeito à diversidade cultural do país. Sim, é possível descentralizar perspectivas e incluir uma variedade de vozes e formas de conhecimento.

## Referências

BOFF, L. **A águia e a galinha**. 4ª ed. RJ: Sextante, 1999.

FRANCO, P. M. **Dialética em Marx: uma perspectiva a partir de seus elementos centrais**. 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/7315>. Acesso em: 02/12/2023.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, pp: 91- 116,1997.

GOMES, N. L. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. SANTOS, B. S. e MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Edição Almedina S/A, Coimbra, 2009.

JAPIASSU, H. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. Francisco Alves. Rio de Janeiro. 1975.

JAPIASSU, H. **A Revolução Científica Moderna**. Imago. Rio de Janeiro. 1985.

- JUSTINO, D. L. da S. **A Dialética Hegeliana E O Materialismo Dialético De Marx**. 2013. Disponível em: <https://fescfafic.edu.br/ojs/index.php/revistafafic/article/view/70>. Acesso em 11/12/2023.
- LOWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. GT: Filosofia da Educação/17. UNESP, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Res.pdf>. Acesso em: 07/12/2023.
- MOROZ, M. e GIANFALDONI, M. H. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Editora Plano, 2002.
- PIRES, M. F. de C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Acesso em: 23 jan. 2021.
- RIBEIRO, C. R. Do salto mortal da mercadoria ao giro decolonial: movimentações de um pensamento classista. **Epistemologias do Sul**, v. 3, n. 2, p. 100-116, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2473/2142>. Acesso em: 10/12/2023.
- SANTOS. B. de S. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo. Cortez. 2003.
- SOUSA. J. **As sete teses equivocadas sobre o conhecimento científico: reflexões epistemológicas**. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v8/v8a15.pdf>. Acesso em: 13/12/2023.
- WALSH, C. Interculturalidad Y Colonialidad Del Poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO GOMES, S.; GROSFUGUEL, R. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá, Colômbia, 2007.

## **CONTRIBUIÇÕES MARXISTAS PARA SE (RE)PENSAR O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO VIÉS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

*Viviane de Sousa<sup>1</sup>*

### **1. Introdução**

Este artigo foi elaborado a partir de um rol de leituras realizadas no decorrer da disciplina Epistemologia da Educação, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado - FACED/UFU. As temáticas dos estudos abrangeram desde os modelos de racionalidade Clássica, moderna e a pós-modernidade, onde se presenciou o diálogo com autores renomados que demonstram um novo paradigma para a ciência e a necessidade de se compreender e valorizar outros saberes distintos ao saber científico.

Em especial, este estudo trata-se conceber a formação docente no viés da educação ambiental na perspectiva marxista. Apesar da temática “formação docente” ser amplamente discutida, vale a pena voltar a aprofundar o estudo, trazendo à discussão a questão ambiental. Remetendo a forma de como o educador está sendo formado e de que forma deve ser preparado para educar na educação ambiental. Dentro desta perspectiva surge a seguinte provocação: é possível uma educação para a transformação social – natureza/sociedade em um sistema que não prioriza a educação ambiental e pouco valoriza a formação profissional do professor? O estudo centra-se na ideia de que a formação de professores precisa pautar-se na epistemologia da práxis – teoria e prática, onde ressalta a necessidade de uma prática ligada ao estudo teórico e reflexivo, direcionando para uma prática consciente e coletiva que ofereça aos professores a possibilidade de compreender seu papel social no âmbito de um sistema capitalista, além de proporcionar implicações críticas nas vidas de seus alunos.

Muito se tem falado sobre o papel da escola, do professor e do aluno, assim como da complexidade desta relação e epistemologia da educação. Ao adentrarmos

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação PPGED – Faculdade da educação/UFU. Técnica Administrativa da UFU - Campus Monte Carmelo. E-mail: viviane.sousa10@gmail.com.

neste estudo, primeiramente, apresentamos a definição do termo “epistemologia”. De acordo com Japiassu (1934, p. 16) pode-se considerar epistemologia como “o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais”. Em complementação, Japiassu (1934, p. 24) etimologicamente, compreende epistemologia como discurso (*logos*) sobre ciência (*episteme*).

Estamos propondo aqui uma (re)discussão sobre a educação oferecida nas escolas e o papel do professor da educação básica e de sua formação dentro da perspectiva do materialismo histórico e dialético, que é a corrente filosófica que fundamenta este trabalho. Para isso, propomos retomar elementos teóricos da teoria de Karl Marx buscando refletir sobre como a formação do professor, assim pautada, poderia auxiliar em seu entendimento e de seus alunos quanto à participação na sociedade de forma plena, como profissional e cidadãos conscientes dos lugares que efetivamente ocupam nesse mundo e, assim, poderem elaborar estratégias de enfrentamento e mudança. Ao discorrer sobre a temática proposta na minha pesquisa emerge também a necessidade de mergulhar nas peculiaridades da Educação ambiental e como ela é tratada no ambiente educativo, bem como apresentar os fundamentos epistemológicos de construção do conhecimento perceptivo de mundo.

A educação além de ensinar o conhecimento científico, tem a missão de preparar as pessoas para assumirem uma postura crítica de cidadania e entender seu papel frente a uma sociedade tão heterogênea. Neste sentido, a epistemologia da educação oportuniza saberes e reflexões que fundamentam as práticas pedagógicas que servirá de insumo para possíveis desdobramentos no campo da educação ambiental.

As alterações climáticas, a escassez de recursos renováveis e o consumismo exacerbado da população mundial apelam para necessidade de elevar a educação para o desenvolvimento sustentável, consciente e conectado. O preparo das gerações futuras para lidar de forma responsável e sustentável frente aos desafios da sociedade contemporânea é de extrema importância. Assim, inserir a educação ambiental nas escolas é capacitar estudante a se posicionarem com pensamento crítico em relação à preservação, conservação e sustentabilidade do meio ambiente que, certamente, impactarão a sociedade em longo prazo. Aprimorar suas competências e habilidade é garantir que esse assunto não seja negligenciado.

Como o educador Freire (1996, p.60) descreve em uma de suas obras que:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

A educação ambiental promove essa inserção do ser humano no mundo de forma consciente e crítico. Trabalha a inter-relação entre o ser humano e o meio ambiente, desenvolvendo um espírito cooperativo e comprometido com o futuro do planeta.

O objetivo da pesquisa será investigar a relação entre a formação docente, o uso das mídias e a promoção da conexão com a natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental, explorando o potencial das tecnologias para a educação ambiental.

O presente trabalho buscará sintetizar, por meio de pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa, dentro da perspectiva marxista as percepções e os desafios enfrentados pelo professor da educação básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental e se há investimento na formação continuada desses docentes no intuito de potencializar o ensino aprendizagem voltado para educação ambiental utilizando recursos midiáticos.

## **2. Aportes teóricos: educação e educação ambiental na perspectiva marxiana**

No ambiente escolar, a educação ambiental possui grande importância visto que desde cedo as crianças aprendem a lidar com o desenvolvimento sustentável. Assim, no intuito de entender como a temática ambiental e o uso das mídias são trabalhados nas escolas, é preciso que inicialmente se entenda como se dá o processo de formação de professores. A capacitação dos docentes para que se tornem mediadores das relações, com o meio ambiente e com as mídias sociais precisa ser dotada de práticas pedagógicas que integrem esse conjunto de maneira equilibrada, contínua e permanente. Constata-se que esta perspectiva de educação pode contribuir para a emancipação democrática, sendo promotora de uma transformação social, para uma sociedade mais justa e equitativa em relação ao ser humano e a conservação da natureza.

Consideremos, assim, a importância de explanar, em relação à prática educativa ambiental, as abordagens teórico-metodológicas que fundamentam nossas ações para realizá-las de maneira conscientes e coerentes, o que significa compreender seus conteúdos filosófico-políticos e teórico-metodológicos. Assim, a educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória emergem de uma pedagogia crítica, que tem seu ponto de partida na teoria crítica de interpretação da realidade social.

A pedagogia crítica, no Brasil, tem diversas e diferentes formulações, mas pode também ser compreendida pela contribuição de dois principais autores: Paulo Freire comprometido com uma luta das classes menos favorecidas e a transformação da sociedade dentro de uma “educação libertadora” e grande ênfase à formação permanente dos educadores e Dermeval Saviani com a “pedagogia histórico-crítica”. Outro pesquisador que contribuiu de forma

significativa nesta escrita foi Justino Magalhães que nos trouxe reflexões que contribuem para o entendimento sobre epistemologia da educação. Esses autores partilham suas experiências no âmbito educativo, enfatizando a importância da educação como espaço de construção consciente e crítica de mundo.

Para Freire (1979),

Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente [...] Uma das respostas geniais é a da renovação cultural, esta dialetização que, propriamente falando, não é de ontem nem de hoje, nem de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação (Freire, 1979, p.16)

Diante da afirmativa do autor, concebemos que a educação está pautada numa relação compreendida como dialética entre o ser humano e o mundo, de forma consciente e intencional, e se torna um processo de construção pela relação constante do ser humano consciente para interagir com o mundo inserido.

Acerca da educação ambiental crítica na educação escolar referenciou-se neste escopo o método materialista histórico-dialético desenvolvido por Marx como método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis - teórica e prática, como unidade indissociável, que vai do pensamento reflexivo para um processo emancipatório que na compreensão marxista deve ser entendida como um movimento transformador. Segundo a perspectiva marxiana, não é possível transformar a relação homem-natureza, sem transformar simultaneamente as relações sociais e o modo de produção capitalista, assim afirmamos que, o objeto de Marx, é a sociedade.

A relação entre natureza, educação ambiental e atualmente as mídias tem se tornado cada vez mais relevante no contexto educacional. Medeiros *et al.* (2011, p. 2) consideram que “a educação ambiental nas escolas contribui para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade.

O âmbito escolar se tornou um espaço onde os desafios são constantes e complexos, em todos os níveis educativos. Estamos diante de um mundo conectado onde as mídias, especialmente as tecnologias digitais, têm se tornado uma parte essencial da vida moderna, influenciando a forma como interagimos com o mundo e como aprendemos. Portanto, “Não convém apropriar-se das tecnologias como meros recursos didáticos. Elas devem se integrar ao processo pedagógico de forma cautelosa” (Costa, 2017, p. 81).

Dentro deste contexto, é imprescindível pensar em uma formação docente que integre a natureza e as mídias a fim de preparar os professores para lidar com os desafios e oportunidades dessa sociedade digital, promovendo uma educação

ambiental de forma contextualizada. Segundo Nóvoa (2022) é preciso renovar e repensar as práticas pedagógicas, elas precisam estar adaptadas às demandas da sociedade atual.

Pesquisas nessa área podem contribuir para a ampliação do repertório de recursos pedagógicos disponíveis para os professores. Ao identificar e desenvolver recursos midiáticos adequados e de qualidade, proporcionarão aos educadores mais opções para enriquecerem suas práticas educacionais e engajarem os alunos no aprendizado sobre as questões socioambiental, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (Freire, 1996, p. 39). Formações condizentes aos aspectos do ensino edificam o professor a estar capacitado.

### **3. O método Materialismo Histórico-dialético**

Para estudar como se dá a formação docente no viés da educação ambiental é necessário definir a partir de qual concepção epistemológica se busca olhar a realidade social. Neste estudo abordaremos a temática das investigações à luz da análise do Materialismo Histórico-Dialético porque visa à construção do conhecimento a partir da compreensão do real. Criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade.

Marx nunca publicou nenhum estudo diretamente ligado à educação, mas certamente suas contribuições para o entendimento de como se dão as relações do homem com o trabalho e as implicações que as divisões de classes provocam são de grande valia para refletirmos sobre a estruturação do processo educacional e a quem ela vem servindo dentro de tal conjuntura. Ao fazer uma análise crítica do modelo do método utilizado por Marx, dentro de uma sociedade capitalista, nos possibilita avaliar se a educação está nos oferecendo à oportunidade de conscientização ou alienação.

Uma reflexão dialética e materialista histórica busca apreender o movimento dos fenômenos, compreender os fatos sociais concretos e reconhecê-los como sínteses de muitas determinações naturais, históricas e sociais que podem ser transformadas pela ação humana (Duarte, 2000).

A dialética nesta perspectiva considera que o mundo deve ser entendido através do movimento das coisas, da totalidade da realidade concreta e objetiva e da essência dos fenômenos sociais a partir de três movimentos que se dão simultaneamente: de crítica, de construção do novo conhecimento e de ação

para transformação. Diz Marx (1989, p. 16), na explicação do método dialético, que “a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído o trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real”.

Nesta linha de raciocínio, de que o método do Materialismo Histórico-dialético é de conscientizador e busca potencializar a capacidade dos agentes históricos, o conhecimento da mudança, as pesquisas científicas no campo da educação tornam-se ainda mais relevantes, visto que tal método para revelar o movimento e a historicidade do fenômeno estudado: a educação e suas relações com a sociedade em âmbito maior. E ao situar o problema de pesquisa em um contexto de totalidade, o pesquisador pode identificar as contradições inerentes aos fenômenos investigados e melhor analisá-las no intento de gerir ações de transformação da realidade social. Portanto, a dialética apresentada por Marx exprime uma preocupação na atuação histórica dos sujeitos. Assim, reafirmamos o que já foi exposto,

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pôde ser outra do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (Marx e Engels, 1979, pp. 36-37).

O homem é um ser ativo na história que diante da materialidade dialética entre sujeito e suas relações históricas sociais não é neutro. Além disso, as mudanças e transformações do mundo estão relacionadas na ação-reflexão de cada sujeito, como cidadãos conscientes politicamente no meio em que vivem.

### ***3.1 A formação do professor como contributo para a formação do aluno***

No que tange a formação docente, aprofundamos nosso estudo na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica proposta por Saviani (2003), onde tanto o professor quanto o aluno devem estar em interação contínua para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra, uma vez que ambos são sujeitos sociais capazes de transformação. Sendo o professor o mediador entre o conhecimento e o aluno, cabe a ele a função planejada e intencional de ensinar e ao aluno, condições de construir sua identidade perante a sociedade inserida.

Concebemos que é de suma importância o professor ter uma formação inicial e continuada preocupada com a qualidade da educação e com o posicionamento autônomo e emancipador do seu aluno/professor e dos seus futuros alunos. Aproximar a realidade da academia (educação superior) com a prática do exercício docente no “chão” da escola de educação básica é criar

possibilidades de conscientização e criticidade, visto como subsídio para a formação do aluno. Facci (2004, p. 12) pondera que “[...] para que o professor possa encaminhar os alunos para um senso crítico, antes ele precisa ter essa criticidade”. Diante do contexto, é necessária uma formação inicial e continuada que lhes capacite a formar pessoas conscientes, plenas e integrais. “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. (Freire, 1991, p. 58)

Considera-se hoje a necessidade de se ensinar criticamente com o objetivo de preparar o sujeito para atuar no sentido da superação da alienação das consciências produzidas pelas relações existentes na sociedade capitalista.

#### **4. Metodologia**

Este trabalho está centrado em fontes secundárias e bibliográficas, baseando-se nos escritos de Marx (1979, 1989), entre outros autores que discutem o tema, estabelecendo uma correlação com a concepção de trabalho, natureza, homem e capitalismo como ato formativo dos sujeitos. As fontes utilizadas ao longo desta pesquisa têm por finalidade auxiliar no estudo do método histórico-dialético, trazendo um percurso da produção do conhecimento voltado para a esfera educacional. Vale salientar que o referido “método de pesquisa [...] propicia o conhecimento teórico, [e] partindo da aparência visa alcançar a essência do objeto”. (Netto, 2011 p. 22); Outros estudiosos como Japiassu (1934, 1978), Freire (1979, 1991, 1996) e Magalhães (2012) entre outros também contribuíram com temas relacionados à transformação de cunho social. Trazendo que a educação tem por primazia o desvelar no sujeito condições de uma atitude de reflexão crítica, conforme destaca Mizukami (1986).

#### **5. Considerações finais**

Estudar a área da educação sem utilizar instrumentos epistemológicos adequados é fazer uma pesquisa sem o rigor metodológico que a ciência exige. A medida que definimos a epistemologia da pesquisa é possível construir o objeto do conhecimento e a partir deste ponto desenvolver uma pesquisa de forma assertiva.

Considerando que o ser humano é um sujeito inacabado, crítico e em permanente formação e construção do conhecimento, e que a educação ambiental, objeto da minha pesquisa, nas suas diversas possibilidades, deve ser fundamentada na formação educacional crítica, na construção coletiva da educação ambiental crítica, apropriar-se de referências epistemológicas é um dever do aluno de pós-graduação.

Conclui-se que nas teorias de Karl Marx e Paulo Freire encontra-se contribuições significativas para a práxis voltada para uma educação ambiental comprometida com a formação integral do sujeito aluno, pois busca de forma integrada a libertação do ser humano, a conscientização política, a transformação e a formação ética da responsabilidade para com os outros e com o meio inserido.

Ao optarmos pelo materialismo epistêmico dialético como método de explicitação científica da realidade social e educacional e, em especial, da educação ambiental, procuramos evidenciar que este estudo não se esgota apenas em conhecer e interpretar, mas, transformar esta realidade mediante a práxis. Importante salientar, que esse método contribui, efetivamente, para se apreender o significado e o sentido da educação ambiental, bem como resgatar a trajetória dos problemas socioambientais a partir da compreensão do modo como se estrutura a sociedade capitalista.

## Referências

COSTA, Júlio Resende. Possibilidades, Desafios e Horizontes para a Integração das Mídias na Educação In: **Revista Brasileira de Educação e Cultura Centro de Ensino Superior de São Gotardo**, Número XV, Jan-jun 2017.

DUARTE, M. **Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev**. Cad. Cedes, Campinas, SP. Vol. 24, n° 62, p. 44-63, abril – 2004. Disponível em: Acesso em: 12/08/2008.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro. Editora Francisco Alves. 1934. P. 15-39.

MARX, Karl. **Ideologia alemã (Feuerbach)**. 2ª edição. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Vol. I, Livro I – O processo de produção do Capital. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertraud do Brasil, 1989.

MEDEIROS, Aurélia Barbosa de. MENDONÇA, Maria José da Silva Lemes. SOUSA, Gláucia Lourenço de. OLIVEIRA, Itamar Pereira de. **A Importância**

**da educação ambiental na escola nas séries iniciais.** Revista Faculdade Montes Belos, v. 4, n. 1, set. 2011.

MIZUKAMI, Maria da G. N. **ENSINO:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NETTO, Jose P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 8ª ed. revista e ampliada - Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

## A CRÍTICA DE WILLIAN BLAKE A ESPISTEMOLOGIA E A TEORIA DA LINGUAGEM DE LOCKE

*Marco Tulio Cunha Vilela<sup>1</sup>*

*Fernanda dos Santos Paschoal<sup>2</sup>*

*Rayane Lara Romão Magalhães<sup>3</sup>*

### 1. Introdução

A filosofia de John Locke, especialmente em relação à epistemologia e à linguagem, tem sido objeto de intensa crítica ao longo dos séculos. No entanto, é na voz poética e filosófica de William Blake que essa crítica alcança uma dimensão singular. Blake, um dos maiores opositores do pensamento lockeano, questiona não apenas os pressupostos epistemológicos de Locke, mas também sua concepção limitada da linguagem e da realidade. Locke postulou a mente humana como uma “tabula rasa”, uma página em branco onde as experiências sensoriais são inscritas, dando origem ao conhecimento. Sua abordagem, embora tenha sido revolucionária em seu tempo, levanta questões sobre a natureza da realidade, a validade do conhecimento e o papel da linguagem na construção do entendimento humano. Este artigo se propõe a examinar criticamente as concepções lockeanas da mente, do conhecimento e da linguagem, destacando suas limitações e implicações para a educação contemporânea, com especial enfoque na perspectiva oferecida por Blake.

O problema central abordado reside na forma como a epistemologia e a linguagem lockeanas moldaram historicamente a educação e a ciência, favorecendo uma abordagem mecanicista na formação dos estudantes. Ao enfatizar a abstração e a generalização, Locke deixou de lado aspectos essenciais

---

1 Mestrando em educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduado em Filosofia e Pedagogia. Educador Infantil na rede municipal de educação de Uberlândia. E-mail: mtulio0507@hotmail.com.

2 Mestranda em educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Psicologia. Psicóloga na rede municipal de Educação de Uberlândia. Email: fernandapaschoal.ufu@gmail.com.

3 Mestranda em educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Pedagogia. Professora da educação básica. Email: rromaomagalhaes@gmail.com.

da experiência humana, restringindo assim o potencial educacional para além do mero acúmulo de informações. Isso levanta a questão crucial: como podemos transcender essa visão limitada da educação e proporcionar aos estudantes uma formação mais completa e significativa?

A crítica à epistemologia e à linguagem de Locke, especialmente quando vista através do prisma da filosofia de William Blake, oferece uma oportunidade única para repensar os fundamentos da educação contemporânea. Ao reconhecer as limitações da abordagem lockeana e incorporar as reflexões de Blake, podemos explorar novos caminhos para promover uma formação mais criativa e engajada dos estudantes. Nesse contexto, a poesia emerge como uma aliada poderosa, capaz de trabalhar com conteúdos simbólicos que escapam à linguagem positivista e que ressoam com a interpretação subjetiva de cada indivíduo. Através da poesia, podemos abrir espaço para a reflexão, a imaginação e a expressão pessoal, enriquecendo assim o processo educacional e preparando os estudantes para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo, com base nas críticas e perspectivas oferecidas por William Blake.

## 2. William Blake e a oposição a John Locke

O poeta William Blake é, sem dúvida, um divisor de águas dentro da história da literatura inglesa. Uma ilha em meio as outras tradições clássicas do seu período, o poeta inglês traçou um método próprio de impressão de gravuras, bem como um estilo único de escrita denominado “Profecias”. Preocupado, sobretudo, com a direção que as doutrinas religiosas e filosóficas de sua época vinham tomando, Blake tratou de pensar, a partir da arte, uma crítica aos movimentos racionalistas e dogmáticos de sua época. Seu principal ataque é direcionado a Locke, Bacon e Newton, denominados por Blake como a *Falsa Trindade do Racionalismo Inglês*. Tais personalidades, quando aparecem em sua obra, segundo Frye (1974, p.14), são “símbolos de todo o tipo de mal, superstição e tirania, qualquer influência que tiveram em Blake foram, claramente, negativas”.

Blake acreditava que o problema da definição epistemológica de Locke estava na sua ampla generalização e universalização do processo de idealização da realidade transformada em conhecimento. Para Blake, o caminho que percorria da sensibilidade à percepção e, por conseguinte, a abstração até a transformação em ideia é equivoco e fornece um conhecimento muito opaco da realidade. O que se produz aqui, na verdade, é apenas uma mera quimera daquilo que a realidade verdadeiramente se constitui.

As premissas da crítica de Blake ao empirismo inglês são as teorias do Bispo George Berkeley que, à sua época, causou uma grande polêmica ao afirmar que *o ser é ser percebido*. Ou seja, que a existência dos objetos da sensibilidade depende

da percepção de cada indivíduo. Blake trata de ampliar essa concepção, alinhando empirismo e idealismo, formando uma teoria epistemológica única que pretende não apenas a compreensão enquanto percepção, mas a dotando de um poder único, provindo da imaginação, que a torna capaz de ver a realidade singularmente.

Para Blake a realidade depende do sujeito, de modo que, é possível educar a percepção para que se amplie a zona de apreensão do real, vendo mais profunda e claramente. Uma proposta autêntica e artística, pois coloca ao homem a necessidade constante de aplicar na percepção uma maneira singular e subjetiva. A teoria de Locke pensa a percepção como uma atividade subconsciente, onde o sujeito é passivo na recepção dos dados da sensibilidade.

Blake proporá que a atividade perceptiva não é passiva, mas depende do direcionamento que a mente impõe aos sentidos para perceber. É um processo de extrema consciência e clareza, e que consiste num ato subjetivo e criativo, capaz de ser ampliado conforme a força imaginativa que o homem lhe impõe.

Os problemas epistemológicos de Locke se estendem até sua teoria da linguagem e formam um circuito de abstrações genéricas que distanciam o pensamento da compreensão verdadeira da realidade. Locke desconfia da capacidade da linguagem levar a um conhecimento objetivo das coisas, de forma que a sua utilidade ficará restrita a comunicação, transformando-a em mero instrumento e técnica responsável pela troca de pensamentos. Todo valor imaginativo e subjetivo que o discurso possui é destruído, impossibilitando a atividade artística.

A crítica de Blake procurará recuperar a dimensão subjetiva perdida com as teses de Locke, dando substancial valor a imaginação em oposição a Razão. O desejo, faculdade da qual emana a imaginação, irrompe contra o poder repressivo racional, e dita o caminho que o homem deve percorrer para libertar suas percepções para alcançar uma visão plural do todo.

### **3. Os princípios de Locke**

Antes que se possa entender a crítica de Blake feita a Locke, faz-se necessário explicar como é a teoria epistemológica de Locke, bem como sua teoria da linguagem. O principal objetivo de Locke é investigar o processo de realização do conhecimento, colocando em dúvida, sobretudo, as concepções idealistas, que partiam do princípio de que o conhecimento é inato e proveniente de uma fonte metafísica. Tais teorias descartavam o poder da sensibilidade na formação das ideias e davam mais ênfase no caráter transcendente da mente, como por exemplo, o idealismo cartesiano, um dos herdeiros do platonismo.

Para Locke, analisar o fenômeno da cognoscibilidade exige que o filósofo tome como objeto o próprio entendimento, coisa que o idealismo já colocava

como um ponto dado. Situa-lo como fundamento da investigação, distanciando-se dele, requer abdicar da certeza de sua capacidade de idealização em si.

Colocando-o em cheque, será possível observar o processo com maior clareza e sem interferência de pressupostos metafísicos, como escreve Locke: “O entendimento, como o olho, que nos faz ver e perceber todas as outras coisas, não se observa a si mesmo; requer arte e esforço situa-lo a distância e fazê-lo seu próprio objeto”. (LOCKE, 1997, p. 29). Descobrir a extensão das capacidades cognitivas da mente implica em tornar claro aqui o que se pode realmente conhecer, daquilo que apenas tem-se como ilusão de conhecimento.

Ou seja, ao invés do homem se preocupar em tentar desvendar a essência de ideias transcendentais que não encontram fundamentos reais e plausíveis, que ele seja capaz então de mirar sua reflexão para coisas realmente importantes, manipuláveis e observáveis. Assim, diz Locke acerca do seu objetivo.

Sendo bem examinadas as capacidades de nossos entendimentos, divisando o horizonte entre as partes iluminadas e as escuras das coisas – entre o que podemos e não podemos compreender –, os homens concordariam, talvez com menos escrúpulos, em reconhecer nossa ignorância acerca de umas coisas, e empregariam seus pensamentos e discursos com mais proveito e satisfação na resolução de outras. (1997, p. 32)

Ideias, para Locke, não tem qualquer relação com uma realidade além da sensibilidade. Elas partem, sobretudo, da impressão que os sentidos causam na percepção. E, no que ele entende, elas são “qualquer coisa que consiste no objeto do entendimento quando o homem pensa, (...) qualquer coisa que pode ser entendida como fantasma, noção, espécie, ou tudo o que pode ser empregado pela mente pensante”. (LOCKE, 1997, p. 32-33). Ou seja, são conteúdo abstraído da realidade que compõe os pensamentos. Não são, de forma alguma, inatas, mas originárias da experiência.

A maioria dos idealistas e inatistas de sua época argumentavam sobre a existência de verdades a priori na mente do homem, que seriam auto evidentes por si e reveladas mediante o esclarecimento racional. Contudo, Locke refuta tal argumento baseando-se na premissa de que se uma verdade auto evidente é alcançada num determinado estágio racional, todas as outras, conseqüentemente, também seriam. Mas não é o que acontece. O processo de evidencia dos princípios é gradativo e depende da relação entre a memória e a percepção, como Locke explica os passos pelos quais a mente alcança as verdades:

Os sentidos inicialmente tratam com ideias particulares, preenchendo o gabinete ainda vazio, e a mente se familiariza gradativamente com algumas delas, depositando-as na memória e designando-as por nomes. Mais tarde, a mente, prosseguindo em sua marcha, as vai abstraindo, apreendendo gradualmente o uso dos nomes gerais. Por este meio, a mente vai se enriquecendo com ideias e linguagem, materiais com que exercita sua faculdade discursiva. E o uso da razão torna-se diariamente mais visível, ampliando-se em virtude do emprego desses materiais. (1997, p. 41)

Ou seja, a Mente possui as faculdades e os instrumentos capazes de analisar a legitimidade da maioria dos seus conteúdos, porém, depende, especialmente, da progressão e sucessão do conjunto dos conteúdos que são apreendidos.

Certas proposições gerais que fundamentam as faculdades da mente impedem que se tirem conclusões de hipóteses que são contraditórias entre si, por exemplo. No entanto, o princípio da não-contradição não é inato e deriva da abstração da percepção de que se uma coisa é, conseqüentemente, não pode não ser.

Assim, a abstração da organização dos fenômenos da realidade permite supor, através da percepção de um conjunto determinado de acontecimentos, que se uma coisa comporta de determinada maneira, num espaço e num tempo regularmente, ela tende a ser assim. Isto forma, de uma maneira intuitiva, mas não inata, os princípios que fundamentam a inteligência.

Como dito, o homem não percebe a formação dos princípios, porque o intelecto não observa a si mesmo. Vendo apenas o resultado, o ser humano acredita que sua mente possui de forma inata tais leis. “Quando os homens descobriram certas proposições gerais que não podiam ser questionadas logo que entendidas, compreendemos como isto passou a ser a maneira rápida e fácil para concluir que elas eram inatas”. (LOCKE, 1997, p. 53)

Portanto, para Locke, os conteúdos mentais não possuem qualquer relação transcendente, não são de forma alguma inatos, mas são ideias abstraídas da realidade, tanto no que diz respeito a sua organização e sistematização na mente, quanto na sua composição. Uma das frases mais celebres da teoria de Locke é a *Tabula Rasa*, na qual ele afirma ser a mente um papel em branco (LOCKE, 1997), sem nenhuma ideia, a qual resume a essência de toda sua filosofia.

Neste sentido, a mente, a partir do nascimento, se constrói na interação com o mundo, tanto na percepção dos fenômenos físicos, quanto da percepção dos fenômenos propriamente mentais, os quais Locke denomina de sensação e reflexão, respectivamente. É a experiência que fornecerá o material com o qual formar-se-á as ideias e preencherá o pensamento, a partir daquelas duas fontes<sup>4</sup>.

Locke afirma, categoricamente, que “estas duas, a saber, as coisas materiais externas, como objeto da sensação, e as operações de nossas próprias mentes, como objeto da reflexão, são, a meu ver, os únicos dados originais dos quais as ideias derivam”. (LOCKE, 1997, p. 58)

A manifestação dos fenômenos físicos à percepção do homem é dada de modo passivo. Ou seja, não dependem da intenção do indivíduo em querer

---

<sup>4</sup> Alguns anos mais tardes Edmund Husserl (1859-1938) irá problematizar mais profundamente, no apêndice as *Investigações Lógicas*, a questão das percepções de Locke separando-as em Percepção Interna e Percepção externa, partindo de uma análise fenomenológica da estrutura da percepção e de como os fenômenos aparecem e influenciam cada uma das fontes. (HUSSERL, 1997, pág. 197)

obter sua sensação e, por extensão, sua ideia. Está-se constantemente em contato sensorial com as coisas e fenômenos do mundo físico e por isso se é permanentemente afetado pela sensibilidade.

Do mesmo modo, mas talvez em menor intensidade, os fenômenos mentais percebidos pela reflexão são automáticos; eles agem e operam sem necessitar estar-se conscientemente atento. Não se pensa em querer duvidar para duvidar; apenas se duvida, e isso ocorre de maneira instantânea.

Os primeiros tipos de ideias a serem abstraídos pela percepção são as ideias simples. Tais ideias partem da observação daquilo que compõe o objeto, suas características, como por exemplo, a cor, a extensão e movimento. São ideias que “nada contem em si exceto *uma aparência ou concepção uniforme na mente*, que não pode ser distinguível em ideias diferentes”. (LOCKE, 1997, p. 63). Elas são simples pois delas não se pode abstrair mais nenhuma ideia. No entanto elas são capazes de formar outras ideias, as compostas.

Ideias compostas dependem de ideias simples para se constituírem como ideias. Como por exemplo a ideia de cadeira, que deriva das ideias simples de extensão, cor, matéria e utilidade. A mente pode formar infinitamente ideias composta, o que, no entanto, não pode fazer com as ideias simples, como também não pode destruí-las.

Quando o entendimento já está abastecido de ideias simples, tem o poder para repetir, comparar e uni-las numa variedade quase infinita, formando à vontade novas ideias complexas. Mas não tem o poder, mesmo o espírito mais exaltado ou entendido, mediante nenhuma rapidez do pensamento, de inventar ou formar uma única nova ideia simples na mente, que não tenha sido recebida pelos meios antes mencionados; nem pode nenhuma força do entendimento destruir as ideias que lá estão(...)”. (LOCKE, 1997, pág. 63)

Logo, as ideias que se possui na mente são derivadas da percepção de objetos da sensibilidade, os quais são objetos particulares, ou sejam, cada coisa é única, ainda que semelhe em forma as outras, se diferencia em espaço e tempo. Os princípios que fundamentam a percepção, a fim de que se evite a contradição, percebem a diferença, ainda que, como já dito, haja semelhança. Caso contrário a mente entraria em colapso ao ver dois objetos semelhantes, acreditando ver uma ilusão.

Por conseguinte, a unidade que se forma a partir da abstração de coisas particulares compostas de ideias simples na mente é chamada generalização. Isto quer dizer que, removendo os elementos particulares de cada objeto e deixando apenas as características semelhantes chega-se a uma ideia universal e que, portanto, é compreendida por todos.

Quando se pensa em uma árvore, pensa-se num conjunto de ideias simples que compõe a coisa árvore e evoca-se na mente uma imagem genérica de árvore. Tal

princípio é, segundo Locke, muito necessário a linguagem. A generalização permite que se estabeleça uma padronização da representação, facilitando a comunicação.

Assim, após exposta a teoria das ideias de Locke, investigar-se-á a relação das ideias com a linguagem e como Locke pensa o funcionamento dela.

#### 4. A linguagem de Locke

Como já explorado, as duas únicas fontes de conhecimento do intelecto são a sensibilidade e a reflexão, as quais imprimem na consciência ideias simples e compostas. Apesar de ser uma criatura cognoscível, de nada adiantaria a capacidade de conhecer e refletir ao homem se ele não pudesse com isso utilizá-la como meio de evoluir na natureza.

Por isso, segundo Locke, tendo Deus feito o homem<sup>5</sup> como ser sociável, não apenas o proveu com a capacidade de estabelecer laços comunitários, mas o forneceu com a linguagem, o meio pelo qual se comunica. Para tanto, o homem é provido fisicamente de formas capazes de articular o som de diversas maneiras, distinguindo-os entre si. Assim, a possibilidade de fazer um grande número de sons distintos permite que o homem seja capaz de representar uma quase infinita variedade de ideias que estão na sua mente, distinguindo os sinais que representam as ideias tanto quanto as próprias ideias são distintas em sua mente.

Os sons que produzimos são representações das ideias em nossa mente, possuem uma correlação entre o conteúdo mental e o conteúdo sensível. Entretanto, a comunicação destes sinais verbais só é efetiva a medida em que ele é inteligível por todos. Ou seja, é necessário para que toda ideia seja passível de compreensão entre os interlocutores falantes que elas representem as mesmas coisas. Se tivesse-se sinais distintos para representar uma mesma ideia, a comunicação falharia. Faz-se mister a generalização dos conteúdos linguísticos a fim de evitar enganos, e que a linguagem seja a mais precisa possível, como diz Marcondes (2010, n.p.), “Segundo a teoria da representação de Locke, as ideias representam as coisas e as palavras representam as ideias, portanto há uma dupla conformidade (*double conformity*) das ideias em relação as coisas e das palavras em relação às ideias”.

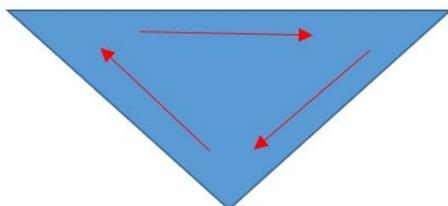
Neste sentido propõe-se o seguinte esquema:

---

5 Há aqui uma contradição na teoria de Locke, pois ele afirma claramente ser a linguagem uma capacidade provida por Deus, ou seja, é uma aptidão inata do homem. Locke não supõe um desenvolvimento evolutivo e natural da capacidade linguística no homem. Apesar dele crer em ideias como a de alma, por exemplo, ela tem uma dedução empírica. No entanto, ele não concebe uma relação do mesmo tipo para a linguagem, sendo ela algo que compõe a essência do homem, que a tem necessariamente.

**IDEIAS**

**PALAVRAS**



**EXPERIÊNCIA**

Toda vez que se fala, toda vez que se produz um som, evoca-se no interlocutor uma ideia que está associada àquele som. O som e, necessariamente, sua representação escrita, a palavra, são signos convencionais das coisas. Isto quer dizer que, por um acordo tácito, os homens aderem a representatividade dos signos, de modo que sendo reconhecidos e aceitos por todos os falantes de uma língua há a realização da comunicação. Como afirma Locke,

isto não se deu por qualquer conexão natural que existe entre sons articulados particulares e certas ideias, pois, assim, haveria apenas uma linguagem entre todos os homens, mas por uma imposição voluntária, por meio da qual certa palavra é designada arbitrariamente como a marca de tal ideia. O uso, pois, de palavras consiste nas marcas sensíveis das ideias, e as ideias que elas enunciam são seus significados adequados e imediatos”. (LOCKE, 1997, p. 147)

Portanto, além da ideia das coisas, tem-se ideias das palavras que representam tais coisas. O processo mental que produz a fala, deve perfazer o processo de invocar a ideia e, por conseguinte, a palavra<sup>6</sup>. Por isso, faz-se inevitável, que a significação das coisas seja um nome geral, prescindido de uma ideia geral. Caso contrário, se cada coisa tivesse uma representação verbal particular dificultaria o conhecimento e, ao mesmo tempo, seria inútil nomear singularmente cada ente. Para isso, o pensamento, que também é constituído de ideias gerais, cria significados gerais. Neste sentido Locke explica que

as palavras se tornam gerais por serem estabelecidas como os sinais das ideias gerais; e as ideias tornam-se gerais separando-se delas as circunstâncias de tempo e lugar, e quaisquer outras ideias que possam determiná-las para esta ou aquela existência em particular”. (LOCKE, 1997, p. 152)

---

6 Não é uma teoria que diverge das outras anteriores a sua, mas Locke difere, categoricamente, pensamento de linguagem. Tanto que ele não acredita na capacidade de conhecer as coisas através da linguagem, mas elas são apenas instrumentos que dirigem o pensamento rumo ao conhecimento adequados das coisas, muito parecido com a investigação feita sobre Platão. Apenas algumas décadas depois é que Hegel, por exemplo, irá identificar pensamento com linguagem, a partir da noção, sobretudo, de conceito.

Apesar de ser fato positivo a generalidade tanto das ideias quanto da linguagem para facilitar a instrução, Locke afirma que quanto mais gerais as ideias, mais incompletas e parciais serão. Logo, ideias e palavras como a de gênero (Masculino e Feminino) abrangem o maior número possível de coisas particulares, não para formar uma nova coisa, como diz Locke, mas para tornar compreensível um grande número de coisas. Tal mecanismo, ou ferramenta da mente e da linguagem, é necessário para se ajustar à finalidade da fala, a qual seja a comunicabilidade das ideias.

Prosseguindo, a linguagem, além do uso já mencionado da comunicação, possui um segundo uso que é o registro de pensamento. Com relação a este segundo, os efeitos negativos perceptíveis são poucos, pois se tratando de algo particular, pouco interfere na compreensão do entendimento pessoal. Já no que se refere ao primeiro uso, o da comunicação, Locke atenta para o perigo da má utilização das palavras. Segundo ele a comunicação serve a dois fins: o civil e o filosófico.

O civil é a troca de ideias que se mantem cotidianamente com os semelhantes, de natureza ordinária e corriqueira. O segundo, o filosófico, é o uso para a transmissão de conhecimento e verdades que a mente deve se apoiar para buscar o esclarecimento. Assim, se o uso filosófico da linguagem se apoia num discurso imperfeito, constituído de palavras que são duvidosas, sua finalidade estará legada ao fracasso, conduzindo os homens a ignorância, afastando-os da verdade e do conhecimento.

Uma palavra possui um significado imperfeito à medida que ela deriva de uma ideia imperfeita, já que sendo os sons arbitrários e convencionais, todas as palavras impostas a uma ideia, significam perfeitamente tal ideia. Uma ideia pode ter uma representação imperfeita quanto mais complexa ela for.

Ou seja, quanto mais composta de outras ideias, mais sujeita a representação imperfeita ela estará. Por exemplo a ideia de honestidade, a qual é composta por uma série de outras ideias; uma criança ouve a palavra honestidade e não possui a representação ideal do que seja honestidade, pois não consegue formular a partir das ideias que possui uma imagem daquilo que é agir honestamente. Mesmo que se explique, só será possível a compreensão a medida que ela possa passar por uma experiência da honestidade. O problema é que se apreende primeiramente o som e, posteriormente, a ideia. Assim, até que se tenha uma ideia exata do significado, pode-se preenche-lo com uma ideia equivocada.

Na perspectiva de Locke é de suma importância que o homem seja capaz de dominar a linguagem para que ele seja capaz de transmitir um conhecimento verdadeiro das coisas. Sem isso, e com os abusos constantes da linguagem, fica impossível a formulação de uma ciência exata e válida. A linguagem, para Locke,

não é um modo de ser, como afirmará posteriormente os fenomenólogos<sup>7</sup>, mas é simplesmente um instrumento, meio pelo qual se alcança um fim.

Assim, se o humano não a utiliza de maneira adequada, ser-se-á levado a um mar de ignorância. Do mesmo modo que em Platão a sensibilidade levava ao erro, a linguagem no seu uso coloquial e rotineiro para Locke, também leva a esse caminho. Se o homem possuísse outra capacidade de transferir e comunicar seu pensamento com maior clareza, a linguagem seria desnecessária, segundo Locke.

Mas, para Blake, Locke desconsidera algumas coisas relevantes na função e relação do ser humano com a linguagem. Apesar de não perceber, ele faz com que a linguagem, assim como no capítulo exposto sobre Platão, sobreviva aos seus ataques. Precisa-se pensar para falar, e tal pensamento não é distinto da ideia, mas é pura palavra, como irá ser observado. Tendo exposto e deixado claro a teoria lockeana, iremos expor as críticas a ela até que se chegue no ponto crucial desta reflexão, que é a crítica de Blake a razão de Locke.

## 5. A crítica de Berkeley à Locke

Um dos maiores opositores ao pensamento de Locke e um dos mais importantes influenciadores de Blake é o Bispo George Berkeley. Berkeley, que veio a florescer alguns anos após a morte de Locke<sup>8</sup>, é um defensor do idealismo<sup>9</sup> e da ideia de um imaterialismo. Explorar a teoria de Berkeley dará uma maior compreensão do pensamento e da crítica de Blake, especialmente porque este se apoia numa das principais premissas daquele para desenvolver a sua própria.

Berkeley foi polêmico. Em meio a uma Inglaterra solidamente empirista, de uma epistemologia experimental e analítica, onde Locke reinava nos centros filosóficos com uma teoria muito bem organizada e sistemática, Berkeley propôs uma teoria muito ousada e distante da compreensibilidade de Locke, na qual afirmava que *esse est percipi*<sup>10</sup>. Isto quer dizer que, os fenômenos do mundo real só existem à medida que se o percebe. Quando se deixa de percebê-los eles deixam de existir.

Assim, só se pode ter certeza daquilo que se percebe individualmente, daquilo que provem da própria experiência individual. O conhecimento que o homem tem é um dado exclusivo e constitui muito mais um saber particular sobre as percepções do que uma informação genericamente válida para todos que percebem as mesmas coisas.

---

7 A Linguagem é a casa do ser, dirá Heidegger.

8 Locke morre em 1704, aos 72 anos. Berkeley publica sua *magna opus*, o *Tratado Sobre os Princípios do Conhecimento Humano* em 1710

9 Apesar de ser situado numa tradição empirista, os fundamentos da realidade para Berkeley são metafísicos, dependem de Deus, como veremos mais à frente.

10 Ser é ser percebido.

Apesar dessas asserções, Berkeley não nega o processo epistemológico de Locke. No início de seu Tratado ele afirma:

É evidente a quem investiga o objeto do conhecimento humano haver ideias (1) atualmente impressas nos sentidos, ou (2) percebidas considerando as paixões e operações do espírito, ou finalmente (3) formadas com auxílio da memória e da imaginação, compondo, dividindo ou simplesmente representando as originariamente apreendidas pelo modo acima referido. (BERKELEY, 2005, p. 25)

O que Berkeley está colocando em dúvida aqui é a existência objetiva e independente da realidade sem que seja sustentada pela percepção, de quem quer que seja. Isto suscita grandes questionamentos, exatamente porque, os próprios empiristas, tomando a realidade do mundo físico como inteiramente evidente, não se fundamentam a não ser na sua própria percepção, ou seja, numa crença de que o que está dado é indubitável e invariavelmente real. Berkeley, no entanto, está levando ao extremo a possibilidade do real, dando ao indivíduo senciante o fundamento do que é percebido.

A empreita de Berkeley é contra a teoria da abstração de Locke e no profundo distanciamento que ela impõe da realidade. Quanto mais abstrai-se e formula-se ideias gerais, menos representativas elas são. Berkeley propõe que cada coisa, em sua existência particular, se constitui a si mesmo, ou seja, as ideias simples, as quais Locke tanto falava, não existem por si, mas apenas em relação a uma ideia composta. Elas só têm existência mediante a ação abstrativa da mente. Com isso não se tem um conhecimento mais elementar das coisas, mas muito mais opaco.

O verdadeiro conhecimento consiste na relação instantânea permanente da mente com a percepção. A cada momento que o indivíduo pensa não invoca uma ideia genérica abstrata, mas uma ideia particular, que representa, para si, um conjunto universal de coisas. O universal não exclui a particularidade através da abstração, mas conserva a diferença mediante a representação de um conjunto que continua existindo em sua diferença.

Assim diz Berkeley que “universalidade, tanto quanto compreendo, não consiste na absoluta, positiva natureza ou concepção de alguma coisa, mas na relação que significa entre particulares; por isso coisas, nomes e noções, por natureza particulares, tornam-se universais” (BERKELEY, 2005, p. 17). Berkeley também focara seu ataque à linguagem. Na medida em que ela serve para perpetuar as ideias gerais abstratas, ela deve ser tomada com precaução, pois induz ao erro e ao engano.

Neste sentido, a perspicácia e sutileza com que Berkeley percebe a possibilidade do real é distinguível do restante dos filósofos contemporâneos a ele. O homem não existe sem perceber; ele percebe o mundo independente da sua vontade ou intenção; ele é afetado permanentemente pelos sentidos. Assim

a existência da realidade depende exclusivamente da percepção sensorial que ele mantém com o mundo.

Sardi e Pizzuti (2018, p. 4) explicam que para Berkeley:

a tese lockiana da abstração é um equívoco, pois gera uma falsa noção de que existem substâncias ou essências para além das nossas percepções que são substratos das ideias. Como visto, estamos limitados à percepção de sensações e não podemos inferir um substrato para sua origem além da nossa experiência, porquanto tudo o que habita nosso espírito/ mente são essas ideias/sensações, só podemos assemelhar uma ideia a outra ideia, e a causa da existência de uma ideia é unicamente o seu ser percebida.

O ser humano não é capaz de apreender um mundo que não esteja vinculado a sua percepção. Então, se esse mundo existe, ele existe porque ele o percebe. E tende a continuar a existir, mesmo que o sujeito não o perceba, porque há um ser que o percebe continuamente, que, segundo Berkeley, é Deus.

A teoria da percepção de Berkeley é o que Blake vai tomar emprestado no seu ataque também a Locke. Blake, aliando a singularidade da percepção de Berkeley, irá pensar a realidade subordinada a percepção do indivíduo, de modo que o homem não é apenas passivos na contemplação do mundo, mas pode interferir ativamente na constituição do real.

## 6. A razão genérica

O ataque do poeta inglês, assim como Berkeley, mira os princípios generalizantes e abstrativos da epistemologia de Locke. Como visto, para Locke, a mente tem como uma das suas principais características a abstração dos objetos da realidade, decompondo-os até suas ideias simples, generalizando as ideias conforme a observação de padrões que se repetem na realidade. É tanto um meio econômico e prático de armazenar conhecimento, quanto eficaz na comunicação dos mesmos.

No entanto, para Blake, a capacidade de abstrair e generalizar da mente, algo evidentemente real, é muito mais negativo do que positivo, pois exclui tudo aquilo que vivifica e dá existência efetiva ao mundo.

O conhecimento não deve prescindir de uma imagem esfumada da realidade, mas de algo inteiramente vivo, que mantenha toda sua completude original. A realidade e tudo que a compõe são particulares. E aqui Blake se apoia na premissa de Berkeley do “Ser é Ser percebido”: “as coisas mentais são independentemente reais; o que é chamado de corpóreo, ninguém sabe de sua morada: é falácia e sua existência é um embuste. Onde está a existência fora da mente ou pensamento? Onde está, senão na mente de um tolo?<sup>11</sup> ” (FRYE, 1974, p. 14)

---

<sup>11</sup> Visions of the last Judgment. 95: k3, 162.

É a mente, para Blake, que sustenta a estrutura do real. O mundo, similarmemente a Berkeley, depende do endosso da percepção sensorial para se constituir como realidade. Com efeito, se não houvesse alguém que percebesse o mundo, sua existência não teria sentido. A consciência da existência dos objetos da sensibilidade depende necessariamente do ser percipiente. Quando o homem percebe, quando os objetos imprimem na sua sensação sua ideia, captura-se sua forma ou imagem, segundo Blake (FRYE, 1974).

Para Blake a realidade em si se mostra totalmente, é um sistema conjuntivo, uma unidade absoluta, que apenas se divide em categoria pelo esforço da mente em poder apreende-la (FRYE, 1974). Não há existência de extensão separado do objeto, nem de cor, nem de cheiro. As propriedades são inerentes aos objetos, e o maior esforço que a mente pode fazer é o de perceber a totalidade e não a abstração.

O princípio *esse est percipi* une o sujeito ao objeto (FRYE, 1974), numa relação que transforma o homem em criador da realidade, indo além da percepção passiva de Locke. A Reflexão do empirista inglês, segundo Blake, serve apenas para segregar a capacidade humana de intervir, resignando o processo epistemológico.

O grande problema é que com a abstração, para Blake, não se conhece, mas se julga a realidade. Determinando o ser adequado de cada coisa. Em suas palavras:

Deduzir de uma rosa sua vermelhidão, de um lírio sua brancura, de um diamante sua dureza, de uma esponja sua suavidade, de um carvalho sua altura, de uma margarida sua baixez, e retificar tudo na Natureza como os Filósofos fazem, e então retornaremos ao Caos, e Deus será compelido a ser excêntrico se ele criar, ó filósofo feliz. (FRYE, 1974, p. 16)

Abstrai-se e cria-se as generalizações como atalhos para a memória, porque ela é fraca e não retém o conhecimento. Deve-se então, segundo Blake, procurar outro modo de conhecer que não este através da memória, que a todo momento recupera partículas, mas nunca compõe o todo novamente (FRYE, 1974). É a imaginação que, para Blake, irá reter e atuar ativamente na construção do conhecimento.

Pode-se invocar aqui uma passagem de Bachelard que, crítico da postura rígida da ciência que busca o conceito e a unidade em sua experimentação, num pequeno livro, convida a imaginação livre, corroborando com a visão poética de Blake, apontando para a necessidade de libertar as percepções para que se tenha uma a visão clara da vida, percebendo a relação que a multiplicidade (o mundo) mantém com a singularidade (o sujeito):

O filósofo que corre atrás das generalizações afirma, com dogmática tranquilidade: “O que se chama Vida na criação é, em todas as formas e em todos os seres, um mesmo e único espírito, uma chama única”. Mas tal generalização rápido demais alcança sua meta. É principalmente na multiplicidade e nos detalhes das imagens que devemos fazer sentir a função de operador da imaginação das chamadas imaginadas. (BACHELARD, 1989, p. 10)

Para o poeta inglês, a imaginação, maior poder da mente humana, conserva o caráter dos objetos, os padrões individuais de experiência. Há tantas realidades, quanto mentes percipientes. E Blake não se amedronta nessa afirmação e diz com toda clareza:

Todo olho vê de maneira diferente. Como o olho, tal como o objeto.  
Tudo o que é possível acreditar é uma imagem da verdade.  
A Luz do Sol quando ele a lança  
Depende do órgão que a contempla. (FRYE, 1974, pág. 19. Tradução nossa)

Quem forma a ideia imprimida na mente não é o objeto, mas o ser percipiente, que intenciona sua percepção ou sentidos para tal objeto. Só se vê, ouve, ou sente, quando a consciência focaliza a atenção na direção determinada. Aquilo que escapa aos sentidos, não grava sua sensação na mente. Os sentidos não possuem uma relação independente da mente. O olho, por exemplo, (FRYE, 1974) não tem autonomia para agir sem o direcionamento da mente, mas é a mente que vê através do olho, de modo que a percepção é um ato mental. E esse ato mental Blake chamará de Imaginação.

O homem, na sua vida diária, imagina, construindo imagens próprias das coisas, constituindo um conhecimento singular do mundo. A atitude imaginativa que Blake propõe age como uma espécie de interpretação do mundo, de modo que o ser humano lê os objetos e determina o significado que eles têm para ele através das imagens que se forma deles (FRYE, 1974). Quanto mais conhecimento se tem, cada vez se é mais capaz de criar imagens singulares das coisas.

No entanto, apesar desse subjetivismo perceptivo proposto por Blake, não significa que se verá realidades diferentes uns dos outros. Quando se olha para um objeto vê-se o mesmo objeto. O que muda na atitude imaginativa de Blake é que o que se capta depende de quem se é e de como se relaciona com as coisas. Um pintor e um fazendeiro, segundo o Poeta (FRYE, 1974), veem a mesma paisagem, contudo aquilo que a mente, ou imaginação, capta são imagens diferentes, que dependem do padrão imaginativo de cada um.

A imaginação, como motor perceptivo da realidade deve ser estimulada, a fim de que, seus poderes ou sua capacidade de interpretação e penetração na realidade, sejam aumentados. É uma questão de esclarecimento perceptivo e de

inteligência imaginativa, de modo que quanto mais se desenvolve a percepção, mais autônomo e livre o indivíduo se torna, sendo capaz de apreender as coisas em um grau muito mais elevado de subjetividade singular.

Locke também acreditava que a recepção pelos sentidos se dava de modo particular. Contudo, principalmente através da linguagem, modela-se a experiência segundo padrões genéricos, armazenando um conhecimento padronizado. A tese *lockeana* era a de fundar uma ciência em premissas universalmente validas através da experiência que, sendo comuns os pontos de vistas acerca da percepção de um mesmo objeto, revelassem a estrutura da realidade. Era uma tentativa de garantir uma objetividade ao mundo que só era possível mediante as teses metafísicas, que pensavam um mundo planejado e estruturado por uma consciência superior, tendo cada coisa seu lugar.

Apesar do empreendimento de Locke trazer benefícios para o estudo dos fenômenos e das leis da natureza, a completa objetivação da realidade através da generalização perde um fator importante em qualquer observação: não se consegue suprimir o sujeito cognoscente. Todo conhecimento está atrelado a uma percepção e por isso a um ponto de vista, a um padrão de direcionamento mental. Acreditar que através da separação das diferenças e conservação das propriedades comuns chega-se a um conhecimento puro é uma grande inocência que Blake queria provar. Porque esbarra, sobretudo, no que se toma como comum e nos limites da própria capacidade perceptiva.

Para Blake (FRYE, 1974) aquilo que é comum é o que está na superfície da coisa, aquilo que desponta como o fenômeno imediato. Por exemplo, por mais que as coisas sejam constituídas de átomos, um monte de átomos aglutinados de forma aleatória não forma um novo objeto. Aquilo que garante a conjunção dos átomos e a sua aparência, a estrutura, escapa a percepção genérica.

O salto qualitativo que Blake dá em relação a Locke está no fato de considerar que a subjetividade garante e conserva a multiplicidade singular do mundo. Não se quer desvendar o ser puro das coisas, mas o ser humano deve buscar na sua experiência uma integração entre a sua vida e a realidade, tornando a busca do conhecimento um processo criativo e artístico, que faz da imaginação o molde do conhecer.

Pode-se dizer que Blake altera a tese da Tabula Rasa; o ser humano não é um papel em branco, mas o mundo é tanto a fonte das inspirações quanto o quadro a ser pintado. Frye explica que, para Blake, a “Arte é baseada na experiência sensível, ainda que seja uma ordem imaginativa da experiência sensível: assim sendo, não pertence nem ao “interior” nem ao “exterior” do universo de Locke, mas aos dois ao mesmo tempo” (FRYE, 1974, p. 24) e que

O artista é *par excellence* o homem que se esforçou para desenvolver sua percepção em criação, sua vista em visão; e a arte é uma técnica de realizar, através de uma ordenação da experiência sensível pela mente, uma realidade mais superior do que a experiência passiva ou ultrapassada pode dar. (IDEM, pág. 26)

À primeira vista, pode parecer que Blake abandona o solo da experiência imanente e se lança num projeto metafísico e idealista. Porém, sua originalidade consiste em tanto negar os princípios céticos empiristas, quanto grande parte das bases idealistas, sobretudo as de cunho religioso. Contrariamente a Platão e aos escolásticos, Blake pensa que o desejo é o motor criativo da imaginação, de modo que a razão, o princípio generalizante e reflexivo, limita a ação do desejo (FRYE, 1974).

O ser humano deve se libertar da atitude repressiva da Razão, e deixar que o desejo flua para que o indivíduo seja livre para conhecer. Enquanto que para a maioria dos filósofos, até mesmo para os racionalistas empiristas, a Razão é a principal faculdade da mente, Blake altera essa ordem e colocará o desejo como fonte da imaginação e, conseqüentemente, da percepção.

Por fim, o último ponto que cabe aqui criticar em relação a teoria de Locke é a sua tese linguística. Tomando a linguagem de um ponto de vista puramente instrumental e técnico, Locke não considera, da mesma forma que não considera em sua epistemologia, o papel da subjetividade e da não-objetividade da linguagem. Isto quer dizer que o discurso é um instrumento passivo de interpretação, mas que de modo algum isso limita a validade e confiabilidade. Isto possibilita que se possa compreender as coisas de outras formas, através de outros mecanismos que não o da explicitação direta.

O *Logos*, através do seu poder criativo, transforma os objetos da percepção interna, como o amor e a sabedoria por exemplo, em entidades representáveis através do símbolo. A ciência se vale da propriedade dos objetos, enquanto a linguagem conserva a aparência à percepção das coisas. Quer-se dizer com isso que o fogo em sua abstração figura como calor e luz, mas em sua aparência simbólica ele figura como sabedoria e esclarecimento, exatamente porque o homem é capaz de estabelecer uma relação de parença entre aquilo que na sua mente revela a realidade e aquilo que no mundo clareia as coisas. Nenhuma dessas coisas participam objetivamente uma da outra, contudo, através da linguagem isto é possível, pois passa a operar em sua natureza subjetiva e simbólica, ou seja, aquilo que é representativo para o homem.

Linguagem é muito mais do que comunicação. Linguagem é arte. E por isso se a se toma apenas como mero meio e não como modo de ser permite-se a alienação, pois o indivíduo se coloca fora da linguagem, sem participar dela, e com isso o discurso se torna persuasivo, trabalhando a favor daqueles

que conseguem provar as coisas pela eloquência. Frye (1974) explica que há uma ficção da divisão, em que se acredita que há uma essência determinada das coisas, sem que com isso perceba-se que, na verdade, é apenas um juízo de valor dado as coisas mesmas:

Agora, como as coisas são boas ou ruins de acordo com as circunstâncias, a ficção da divisão leva à absolutização das circunstâncias. Quanto mais uma coisa é morta, mais obediente é às circunstâncias, e quanto mais viva ela é, menos previsível ela se torna. Por isso, o crente na ficção da divisão acha muito mais fácil entender o comportamento das coisas mortas, os objetos da ciência exata sob a lei da “forma matemática”. E ao estudar a atividade humana, ele acha mais fácil entender quando é mais automático. Tão insensivelmente ele tende a dizer que “o passivo que obedece à Razão” é bom e que “o ativo que brota da Energia” é ruim. O resultado é o trocadilho ilegítimo da palavra “lei”, que associa a descrição de um processo previsível à natureza com a definição de um padrão ideal de conduta humana. (FRYE, 1990. p.189)

É uma atitude moralista e generalista perante um mundo pulsante e múltiplo. O discurso lógico racionalista tende a encontrar padrões universais e a tomá-los como leis. Essas leis são tomadas como evidentes e expressões de verdades indubitáveis. Assim quando se domina a natureza dessa forma e se rege o discurso por esse sistema lógico, toda a tentativa de uma linguagem subjetiva é tolhida, pois ela é particular e não científica. Essa pretensão da ciência em determinar a verdade porque trata de fatos garantiu também a sua derrocada, como explica Paisana, comentando a crítica feita por Husserl à crise das ciências no século XX:

Esta crise manifesta-se antes de mais, de modo patente, no facto de as várias ciências se encontrarem divorciadas da vida; elas surgem como tendo perdido qualquer significação vital. (...) poderemos encontrar as raízes de uma tal separação a dois níveis diferentes (...): por um lado, a crise das ciências surge como consequência da unidade perda da própria filosofia; por outro lado, esta crise encontra igualmente a sua origem no desaparecimento da subjetividade, uma vez que o discurso científico delimita o seu campo de investigação a um simples mundo de factos. (PAISANA, p. 264)

A ciência mecanicista e positivista que despontou na modernidade como arauto da salvação do ser humano levando-o a um mundo iluminado de progresso e esclarecimento esqueceu que a natureza é muito mais complexa e plural do que a consciência pode captar. O sujeito cognoscente não se isola e se neutraliza no ato de investigação, muito pelo contrário, ele continua implícito no movimento, pois ele apenas se direcionou a tal objeto mediante motivações anteriores, a uma complexa rede de comunicações e relações que o fizeram compreender e perceber a realidade de determinada forma.

Toda representação guarda um índice de valor, todo significado é um constructo, não é algo dado nem possui uma natureza em si; não revela um valor

inerente ao objeto. A linguagem instrumental, ou a linguagem do cotidiano, é parcial, uma convenção, que apesar de ser imotivada, representa apenas um aspecto da totalidade das coisas, não invocando as coisas em sua existência singular, mas operando apenas como simples troca de sons.

O que a poesia blakeana fará é justamente convocar as coisas a presença, de modo que, para o poeta, a poesia é a expressão da diferença, da multiplicidade e a possibilidade de uma nova unidade entre o ser humano, a linguagem e a vida. Aquilo que figura como incaptável na linguagem técnica, emergirá na arte e na poesia como um espaço aberto, um não-dito, o que possibilita a experiência verdadeira do todo originário.

## **7. Considerações finais**

A epistemologia baseada na criatividade e no poder da subjetividade na compreensão e conhecimento da realidade oferece uma abordagem múltipla e diversificada que enriquece não apenas a educação, mas também a nossa compreensão do mundo e da vida. Ao refletirmos sobre as críticas de pensadores como William Blake à epistemologia de Locke, somos levados a considerar a importância de uma teoria do conhecimento que valorize a subjetividade e a e o conteúdo simbólico do nosso pensamento na compreensão e construção da realidade humana.

Nossa análise nos levou a questionar a ideia de uma verdade objetiva e universal, mostrando que a realidade é multifacetada e complexa, e que diferentes perspectivas oferecem visões igualmente válidas do mundo. Ao invés de buscar uma compreensão única e uniforme da realidade, devemos celebrar a diversidade de experiências e interpretações que enriquecem nosso entendimento.

A poesia e a arte, com sua linguagem simbólica e evocativa, emergem como uma aliada poderosa nesse processo. Ela nos permite explorar as nuances da experiência humana e expressar aspectos da realidade que escapam à linguagem positivista. Ao invés de se limitar a uma compreensão superficial e mecânica do mundo, a poesia nos convida a mergulhar nas profundezas da subjetividade e da imaginação, ampliando nossos horizontes e expandindo nossa visão de mundo.

Dessa forma, uma epistemologia baseada na criatividade e no poder da subjetividade nos capacita a reconhecer e valorizar a pluralidade de perspectivas que compõem a riqueza da experiência humana. Ao invés de nos prender a uma única narrativa baseada na abstração das coisas e na generalização conceitual, é preciso libertar a razão para explorar uma infinidade de possibilidades, dotando o mundo, a vida e a sociedade humana de uma inesgotável fonte de saber e experiências, firmados na experiência direta com as coisas.

## Referências

BACHELARD, Gaston. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Tradução de Glória de Carvalho Lins.

BLAKE, William. **O Casamento do céu e do inferno e outros escritos**. Porto Alegre: L&pm, 2010. (Coleção L&PM POCKET). Tradução de Alberto Marsicano.

\_\_\_\_\_. **Europa**: a prophecy. a Prophecy. 1794. Disponível em: <http://www.blakearchive.org/images/europe.e.p1.100.jpg>. Acesso em: 06 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **The Complete Poems**. London: Penguin Books, 2004. (Penguin Classics). Edited by Alicia Ostriker.

BERKELEY, George. **Tratado sobre os Princípios do Conhecimento Humano; Três diálogos entre Hílas e Filonous em Oposição aos Céticos e Ateius**. São Paulo: Nova Cultural, 2005. (Os Pensadores). Tradução de Antônio Sérgio.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de linguagem: de Platão a Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FRYE, Northrop. **Fearful Symmetry: a study of Willian Blake**. Princeton: Princeton Press, 1974.

LOCKE, John. **Ensaio Acerca do Entendimento Humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Os Pensadores). Tradução de Anoar Aiex.

PAISANA, João. **Fenomenologia e Hermenêutica**. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PRÉ-SOCRÁTICOS. **Pré-Socráticos**: 'fragmentos, doxografia e comentários. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores). Seleção de textos e supervisão: José Cavalcante de Souza. Dados biográficos: Remberto Francisco Kuhnen. Traduções: José Cavalcante de Souza, Anna Lia Amaral de Almeida Prado, Ísis Lana Borges, Maria Conceição Martins Cavalcante, Remberto Francisco Kuhnen, Rubens Rodrigues Torres Filho, Carlos Ribeiro de Moura, Ernildo Stein, Arnildo Devegili, Paulo Frederico Flor, Wilson Regis.

SARDI, Gabriel Chiarotti; SARDI, Gabriel Chiarotti. Epistemologia e concepção de ciência de George Berkeley. **Em Curso**, S.L., v. 5, n. 1, p. 1-12, 20 dez. 2018. Disponível em: <https://www.emcurso.ufscar.br/index.php/emcurso/article/view/180>. Acesso em: 11 fev. 2022.

## **CONHECIMENTO CIENTÍFICO, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA: ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA À LUZ DO PENSAMENTO DE BAKHTIN**

*Lis de Fátima Fernandes Soler<sup>1</sup>*

*Fernanda Duarte Araújo<sup>2</sup>*

### **1. Introdução**

Caminhando ao encontro de uma educação que veja o ser humano de forma integral, reconhecendo o contexto cultural, histórico e social em que está inserido, vislumbra-se o processo de aquisição da língua escrita numa proposta de educação que olha para o desenvolvimento, pensamento e linguagem da criança alicerçada na perspectiva histórico cultural.

A partir desta perspectiva, faz-se necessário dialogar com autores que pensaram a construção do pensamento e da linguagem da criança considerando a complexidade que é a assimilação dos símbolos e representações da cultura em que ela está inserida.

Dentre as iniciativas com este direcionamento, destacamos no Brasil, o Núcleo de alfabetização humanizadora - NAHum - formado por um grupo de educadores em 2020, em contraposição à Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019, instituída pelo Decreto nº 9.765/2019 (BRASIL, 2019). O núcleo tem como objetivos ampliar as discussões teóricas acerca do processo de alfabetização e disseminar práticas de uma alfabetização humanizadora, resistindo às políticas públicas que corroboram para a desumanização.

O grupo do NAHum utiliza os pressupostos da teoria histórico cultural e baseia suas pesquisas em autores que estudaram o desenvolvimento humano e a linguagem nesta vertente teórica, especialmente Vigotski, Volochinóv e Bakhtin.

---

1 Mestranda no Programa de Pós Graduação de Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Pedagoga - mail: lisdefatima@gmail.com.

2 Doutora pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Professora na Universidade Federal de Uberlândia - E-mail: fernandaduarte@ufu.br.

Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) apresenta estudos sobre o desenvolvimento intelectual numa abordagem multidisciplinar, abrangendo além da epistemologia, a pedagogia, a psicologia e a linguística.

Valentin Nikoláievitch Volóchinov (1895-1936) foi linguista e crítico literário vinculado ao Círculo de Bakhtin. É conhecido pela obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, publicada originalmente em 1929 e por vezes atribuída a Bakhtin. Neste estudo, esta obra será citada considerando os dois autores.

Mikhail Mikháilovitch Bakhtin (1895-1975), foi um filósofo russo, teórico da cultura europeia e grande pesquisador da linguagem humana, atuou também na crítica literária. Seus principais estudos sobre a linguagem, juntamente com outros estudiosos, integrantes do Círculo de Bakhtin, ocorreram entre os anos 1920 e 1930, com o objetivo de contraposição às correntes dominantes do pensamento filosófico-linguístico da época: Humboldt, Vossler e Ferdinand de Saussure.

Trabalha dotando a teoria marxista de coerência na ideologia quando mostra o signo linguístico como signo social e ideológico, trazendo importantes contribuições para a compreensão do pensamento e da linguagem em seus estudos sobre filosofia da linguagem e gêneros do discurso. Estudos estes que podem ser aplicados para a compreensão do processo de aquisição da língua materna e da apropriação da língua escrita pela criança.

Nosso objetivo neste trabalho é demonstrar algumas contribuições destes estudos de Bakhtin para a proposta da alfabetização humanizadora, entendendo que o conhecimento das estruturas mentais de elaboração do pensamento e decodificação e codificação de signos contemplam subsídios fundamentais para o trabalho de alfabetização.

Para tanto, serão apresentadas inicialmente algumas elucidações sobre o pensamento de Bakhtin, sobre apropriação da língua oral e escrita e definição da proposta de alfabetização humanizadora. Na sequência serão feitas reflexões acerca do pensamento do autor e conexões com essa perspectiva de alfabetização.

## **2. Pensando o enunciado e os gêneros do discurso a partir de conceitos de Bakhtin**

A linguagem é utilizada em todas as áreas da atividade humana. O discurso se dá, na concepção bakhtiniana, por meio de enunciados, que podem ser orais e escritos, manifestando-se através de diferentes tipos: são os gêneros do discurso. O autor divide os gêneros em simples (primários) e complexos (secundários), considerando como primários os utilizados na comunicação discursiva imediata e os secundários os que não tem um vínculo imediato com a realidade concreta, caracterizando-se por sua natureza profunda, predominantemente escrita, tais como artístico-literários, pesquisas científicas, publicidade, dentre outros. (BAKHTIN, 2022b: p.12 a 16).

Na comunicação em geral, utilizamos certos gêneros do discurso, tanto orais quanto escritos, mesmo não percebendo que nestes foram feitas escolhas, Bakhtin afirma que “até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre moldamos o nosso discurso por certas formas e gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos)”. (BAKHTIN, 2022b: p. 38)

Além deste processo de escolha consciente ou inconsciente dos gêneros do discurso no dia-a-dia, Bakhtin, ao analisar o discurso, apresenta a sua função viva, considerando que todo falante é também um respondente e quem ouve, não é um receptor passivo. Afirma ainda que:

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só o sistema da língua que usa mas também alguns enunciados antecedentes -dos seus e alheios - com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente completamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2022b: p. 26)

Pode-se concluir que toda voz é composta de outras vozes. Vozes condutoras de diversas experiências históricas e culturais, construindo diferentes situações de comunicação no diálogo real cotidiano. Assim, na comunicação discursiva primária, no diálogo real, há um enunciado vivo que se dá com alternância de diálogo dos interlocutores, construindo juntos experiências de trocas de saberes.

Nas trocas sociais, a palavra do outro, emitida no enunciado, na produção do discurso, na concepção bakhtiniana, é recebida e assimilada:

E toda minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada) a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação a minha própria palavra ou existe em seu sentido outro). (BAKHTIN, 2022a: p. 379)

Na obra *Marxismo e Linguagem*, BAKHTIN/VOLÓCHINOV (1995) aprofundam ainda mais a reflexão sobre o movimento que ocorre na assimilação do enunciado, ao analisar que, ao compreender um enunciado, existem duas orientações, sendo a primeira interior, psíquica, introspectiva, e a segunda exterior e ideológica.

Na primeira orientação, dirigida ao sujeito, ocorre a atividade mental, onde “o signo deve ser compreendido por outros signos” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1995: p.61), ou seja, o indivíduo traduz os signos exteriores em signos interiores, num processo de auto-observação, promovendo o discurso interior.

Esta divisão pode, num primeiro momento, dar a impressão que somente a orientação exterior é ideológica, mas o autor enfatiza que todo signo é social, e consequentemente:

[...] em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (BAKHHTIN/VOLÓCHINOV, 1995: p. 66)

Pensando neste processo ideológico e psíquico do enunciado, vê-se a importância da palavra, pois ela serve de ponte entre o locutor e o ouvinte (interlocutor), carregando as formas ideológicas “de uma classe e de uma época bem definidas”. (BAKHHTIN/VOLÓCHINOV, 1995: P.113)

Ao colocar a palavra como signo, percebe-se que o locutor escolheu-a num conjunto de possibilidades para se expressar. Esta escolha, mesmo que inconsciente, retrata concepções ideológicas e se dirige a um interlocutor que não é abstrato, e “variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc)”. Afirma ainda que toda enunciação é socialmente dirigida. (BAKHHTIN/VOLÓCHINOV, 1995: p. 112 e 113)

Embora Bakhtin tenha sido um estudioso da linguagem, seus estudos não foram direcionados especificamente para a fase infantil de apropriação da linguagem. Mas com certeza, ao analisar a palavra, o enunciado e a comunicação em todo o contexto ideológico, trouxe luz para a compreensão do processo de aquisição da língua materna e da língua escrita.

Avançando na compreensão dos conceitos ora apresentados, a seguir serão feitas reflexões sobre a apropriação da língua.

### **3. Reflexões acerca da aquisição da língua materna oral e escrita**

Pode-se conduzir uma reflexão acerca do processo de aquisição da língua materna a partir deste olhar sobre o enunciado. Segundo Bakhtin, a língua materna “não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.” (BAKHHTIN, 2022b: p.38).

Desta forma, aprender a falar é aprender a construir enunciados. A criança ouve, assimila o discurso que ouviu, e, processando este gênero primário

do discurso, passa a construir seus próprios enunciados. Estes, inicialmente são balbucios, pequenas palavras, frases curtas, chegando gradualmente até frases mais complexas e discursos extensos, construídos com o domínio de regras que estruturam a língua e que permitem a comunicação, ou seja, estabelecimento de diálogo onde compreende e é compreendida. Este processo inicial de aprendizagem da língua pressupõe o domínio de um gênero de discurso que é comum ao meio onde está inserida. Importante destacar que, para se expressar neste meio e com as assimilações deste contexto, o enunciado da criança já reflete a condição ideológica do meio em que vive, reproduzindo experiências histórico-sociais de sua família.

Uma vez estabelecida a capacidade de se comunicar através de enunciados que expressam suas necessidades, mais à frente a criança tem um outro desafio, acessar a língua escrita.

Como aprender a ler e escrever? Quando aprendeu a decodificar a língua materna e se expressar através de enunciados, como esta forma de comunicação foi apresentada a ela? Isoladamente, em pequenos fragmentos da língua, como fonemas? Ou ela aprendeu ouvindo tudo que dialogavam ao seu redor?

Percorrendo esta linha de raciocínio, todo o contexto social apresenta à criança, além do enunciado primário do dia-a-dia, diferentes gêneros do discurso complexos também. Quando apresenta-se à criança não alfabetizada estes gêneros, embora ainda não os domine, a criança começa a perceber que os enunciados escritos também tem suas representações simbólicas e passa a ter curiosidade, interesse e, à medida que vai intensificando este contato, sente necessidade de compreendê-los e usufruir destes gêneros para se comunicar.

#### **4. Compreendendo a proposta de uma alfabetização humanizadora**

Na construção de um conceito de alfabetização humanizadora, faz-se necessário considerar a amplitude deste processo, que começa desde os primeiros anos de vida. A apropriação da linguagem escrita considera que todo enunciado carrega trocas culturais, e, conseqüentemente, o foco não é na consciência fonológica ou alfabética, como esclarece ARENA (2021) ao explicar sobre o mecanismo desenvolvido na mente humana:

[...] na troca com o outro, se apropria de um artefato histórico e cultural – a linguagem escrita – constituída por unidades de sentido que se vinculam à linguagem oral não pelos elementos técnicos (sons e letras), mas pelos sentidos compartilhados entre ambas. Os sentidos são registrados ora por sons, ora por caracteres. São duas aprendizagens com suas próprias especificidades. A criança que não tem meios fisiológicos para falar, para ouvir ou para mover os dedos pode situações onde elabora sua visão de mundo, acessa brincadeiras e outros objetos culturais pode aprender a ler e

a escrever, porque a escrita é gráfica, visual, materializada em enunciados concretos que escorrem cheios de sentidos pelos quase infinitos suportes: papel, tela, areia, tecido, pedra, folha e muitos outros mais. (ARENA, 2021: p.2)

Partindo desta concepção, o processo de alfabetização, no nosso meio social e cultural atuais, onde a comunicação pela linguagem escrita é disseminada por toda parte, começa muito antes da criança ingressar no ensino fundamental. Isto acontece para a maioria das crianças ao interagirem com o meio em que vivem.

Do ponto de vista prático, é comum a criança “não alfabetizada” interpretar a escrita de rótulos de produtos, propagandas e ferramentas digitais. A criança também “lê” livros de história ilustrados e histórias em quadrinhos.

Muito antes do ingresso no ensino fundamental, a criança vive no meio social familiar e escolar, participa de brincadeiras e outras formas de interação cultural, dialoga com o meio em que vive, constrói sua visão de mundo a partir das experiências vivenciadas, elabora interpretações e faz a leitura dos diversos signos a partir de todos estes contextos.

Considerando tudo o que foi contextualizado até o momento, a proposta da alfabetização humanizadora visa proporcionar à criança condições de elaborar um processo individualizado de apropriação da linguagem escrita, que não esteja dissociado de suas interações com o meio até aquele momento da sua vida. Para tanto, neste processo gradativo de acesso a este objeto de comunicação, a criança vai organizando sua compreensão da escrita, observando e interagindo com escrita em diversos contextos, percebendo a diversidade de representações e interpretações dos signos.

É importante olhar para a criança considerando suas condições de vida, bem como seu modo de percepção e organização do mundo e a forma de interação verbal com outras pessoas. Avaliar sua experiência com a fala e a escrita do meio em que convive, sua vivência nas trocas sociais.

A partir da análise destes e de tantos outros dados indicativos da relação da criança com a linguagem, a alfabetização humanizadora, ciente da função ideológica da linguagem, busca construir com a criança condições de apropriação da língua escrita, estimulando vivências diversas com os mais variados gêneros do discurso, vivências estas realizadas em grupos, estimulando trocas sociais.

Estas práticas, ao mesmo tempo que não prevêm metodologias silábicas nem fonológicas, cartilhas nem textos dissociados do universo da criança, valorizam o texto literário como forma de acesso ao mundo da escrita. Não textos truncados, objetivando trabalhar tecnicamente a estrutura gráfico-sonora de algumas sílabas, letras ou sons, mas textos reais, que estimulam a curiosidade, a liberdade de escolha, a busca de novos conhecimentos, o estímulo à criatividade, à poesia e à fruição.

Paralelamente à aproximação dos diferentes gêneros através da leitura, oportunizando a elaboração de relações e conclusões sobre estilo literário e gráfico (letras, espaçamento, maiúsculas e minúsculas, etc), promove-se também a produção escrita. Esta, distanciando-se veemente de práticas de cópias sem sentido, proporciona situações de construção coletiva (e posteriormente individual) que retratam as experiências do grupo, a partir da criação de textos nos diversos gêneros, associados às experiências concretas e reais daquele grupo. O objetivo é trabalhar a capacidade de compreender e produzir enunciados, lendo e escrevendo enunciados completos, que façam sentido para a criança, como nesta citação de MILLER (2021) .

Temos para nós que uma alfabetização humanizadora é aquela que desenvolve na criança sua capacidade de ler e de escrever enunciados, de modo que, quando está diante de um enunciado escrito, é capaz de atribuir a ele um significado, objetivando com isso estabelecer uma compreensão sobre o conteúdo de sua leitura. E, da mesma forma, quando a criança deseja escrever algo para alguém, consegue elaborar um enunciado considerando o contexto da enunciação, o interlocutor e as propriedades do gênero enunciativo que foi objeto de sua escolha. Uma alfabetização que, em síntese, atua no processo de emancipação da criança como sujeito de sua própria atividade. (MILLER, 2021: p.2)

## **5. A estrutura do processo de alfabetização humanizadora à luz do pensamento de Bakhtin**

Os estudos realizados por Bakhtin trouxeram luz para a compreensão da língua oral e escrita, considerando que o enunciado carrega orientação ideológica de acordo com a experiência social e cultural do locutor.

Convergindo neste raciocínio, Arena apresenta a linguagem escrita na perspectiva da proposta humanizadora:

A linguagem escrita não é, para nós, um meio de comunicação, mas um mediador híbrido, composto por signos verbais e não verbais, de trocas sociais. Não há enunciado sem um gênero que o acolha e não há um enunciado sem a substância da cultura e o tempero dos julgamentos, da valorização, da apreciação humana. (ARENA, 2023).

A alfabetização humanizadora busca em Bakhtin os conceitos de natureza social da enunciação, o valor da palavra como signo social e portanto ideológico, e se apropria das suas reflexões sobre o discurso interior, trazendo-as à proposta de apropriação da linguagem escrita pela criança.

A citação abaixo, ao valorizar os processos de experimentação dos enunciados completos, reforça a relevância da teoria de Bakhtin para a alfabetização humanizadora:

A capacidade de ler enunciados desenvolve-se no processo de leitura de enunciados, e a capacidade para produzir enunciados escritos desenvolve-se no processo de produção escrita dos diferentes gêneros enunciativos. Com isso estamos afirmando que a criança, desde o início do processo de alfabetização necessita conviver com enunciados escritos completos, inteiros, originais e não apenas frações deles – trechos, palavras, sílabas ou letras, tanto nos momentos de realização de leituras, como nos momentos da escrita de enunciados. (MILLER, 2021: p.2)

Assim, conhecendo e compreendendo, através da leitura e escrita de vários enunciados, a criança constrói sua visão de mundo, de forma completa, complexa e não truncada, conseguindo, além da alfabetização, a sua formação pessoal.

## 6. Considerações finais

Diante de todos os conceitos e das reflexões apresentadas, reconhecendo a contribuição teórica de Bakhtin, entende-se que, no processo inicial da escrita, a criança se apropria das marcas do discurso social e passa a reproduzir a ideologia que assimilou.

Pensar o processo de alfabetização de forma a reconhecer a questão ideológica, traça novas diretrizes tanto para a formação do professor alfabetizador quanto para a metodologia do trabalho de alfabetização.

Nesta perspectiva, há um apelo para a divulgação de uma alfabetização humanizadora, entendendo que a implementação destas novas diretrizes na construção de conhecimento na fase de aquisição da língua escrita pode redirecionar o futuro destas crianças.

O futuro que se espera com a alfabetização humanizadora vislumbra cidadãos que pensem livre e conscientemente, pois serão fruto de um conhecimento de vários enunciados e principalmente da compreensão dos mesmos. Desta forma, justamente por entender a reprodução ideológica em todo processo, defende a utilização consciente do enunciado a favor da educação emancipatória, promotora de liberdade de expressão e fomentadora de novas e inclusivas oportunidades para todos.

## Referências

- ARENA, Dagoberto Buim. **Linguagem escrita: um artefato histórico e cultural**. In: Boletim NAHum, janeiro e fevereiro de 2021, p. 2 e 3. Disponível em: [https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/04/PERIODICO\\_JAN\\_FEV\\_21.pdf](https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/04/PERIODICO_JAN_FEV_21.pdf) Acessado em 12/12/2023.
- ARENA, Dagoberto Buim. **Editorial**. NAHum, 2023. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/o-que-entendemos-por-alfabetizacao-humanizadora/> Acessado em 12/12/2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2022a.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Sergei Botcharo. São Paulo: Editora 34, 2022b.

BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch/ VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo. Editora UCITEC, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acessado em 13/12/2023.

MILLER, Stela. **Vida longa ao boletim do NAHum!** In: Boletim NAHum, dezembro de 2021, p.2 e 3. Disponível em: [https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2022/07/PERIODICO\\_COMEMORATIVO\\_21.pdf](https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2022/07/PERIODICO_COMEMORATIVO_21.pdf) . Acessado em 13/12/2023.

## ESTUDOS CULTURAIS, RELAÇÃO MÍDIA-ESCOLA E OS 200 ANOS DE BRASIL INDEPENDENTE: APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

*Kelly Alves Camilo<sup>1</sup>*  
*Aléxia Pádua Franco<sup>2</sup>*

### 1. Introdução

Este trabalho busca compreender o papel e as contribuições dos Estudos Culturais nas relações mídia-escola, ensino de história e os 200 anos de Brasil independente. Metodologicamente, o trabalho baseou-se em uma revisão bibliográfica de textos acadêmicos publicados em coletâneas e revistas científicas que discutem os Estudos Culturais na relação com mídia e educação escolar. O trabalho foi dividido em quatro partes: A gênese dos Estudos Culturais; Estudos Culturais e identidades; Estudos Culturais, relação mídia-escola e identidade e, por fim, tecemos nossa análise do *corpus* da pesquisa de mestrado em desenvolvimento que se embasa nos Estudos Culturais para compreender a produção de materiais didáticos digitais para abordar os 200 anos de Independência do Brasil no ensino de história.

### 2. A Gênese dos Estudos Culturais

Os Estudos Culturais emergiram nos meados da década de 1950 na Inglaterra. Três textos estabeleceram suas bases: Richard Hoggart com *As utilizações da cultura* (1957), Raymond Williams com *Cultura e Sociedade* (1958) e E. P. Thompson com *A formação da classe operária inglesa*, (1963). Escosteguy (1998) explica esses textos da seguinte forma:

---

1 Mestranda em educação pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Uberlândia. E-mail: [kellyalvescamilo@gmail.com](mailto:kellyalvescamilo@gmail.com).

2 Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU). E-mail: [alexia@ufu.br](mailto:alexia@ufu.br).

O primeiro é, em parte, autobiográfico e, em parte, história cultural do meio do século O segundo constrói um histórico do conceito de cultura, culminando com a ideia de que a ‘cultura comum ou ordinária’ pode ser vista como um modo de vida em condições de igualdade de existência com qualquer outro. E o terceiro reconstrói uma parte da história da sociedade inglesa (ESCOSTEGUY, 1998, p.88).

Carlos Borges Junior (2016) considera que esses autores, que estabeleceram a base dos Estudos Culturais, proporcionam uma releitura da história cultural e dos conceitos de cultura na sociedade inglesa da época. Quando tais autores eram questionados acerca de uma definição para a nova área de pesquisa, tentaram não propagar conceitos rígidos e absolutos, tampouco definitivos e/ou prescritivos.

Assim, para Williams e Thompson, a cultura era uma rede vivida de práticas e relações que constituíam a vida cotidiana dentro da qual o papel do indivíduo estava em primeiro plano. Williams teve uma contribuição teórica para os Estudos Culturais demonstrando que a cultura é uma categoria-chave que conecta tanto a análise literária quanto a investigação social e debateu sobre o impacto cultural dos meios massivos. Thompson, por sua vez, define o conceito de cultura enquanto relações entre elementos de uma forma de vida global e preferia entendê-la enquanto uma luta entre modos de vida diferentes (ESCOSTEGUY, 1998).

Neste aspecto, Liv Sovik (2002), na apresentação do livro *Da Diáspora*, de Stuart Hall Stuart (2003), afirma que Hall deu o nome de Estudos Culturais a uma forma de pensar sobre cultura e que ele faz uma relação da cultura com estruturas sociais de poder; de modo que vão surgindo pressões através de políticas culturais, em uma guerra de posições. Portanto, Hall entende os Estudos Culturais como projeto que implica o envolvimento com — e a constituição teórica de — forças de mudança econômica e social.

Ainda segundo Liv Sovik (2003), existem duas maneiras diferentes de conceituar a cultura, partindo do pensamento de Raymond Williams: a) cultura como a soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido às suas experiências comuns; b) cultura no que se refere às práticas sociais, ou seja, a cultura não é uma prática, muito menos a soma descritiva dos costumes populares das sociedades, mas sim a cultura perpassa todas as práticas sociais e constituem um inter-relacionamento entre as mesmas.

Liv Sovik (2003) nos diz que os Estudos Culturais abarcam discursos múltiplos, assim como numerosas histórias distintas e compreendem um conjunto de formações, com suas diferentes conjunturas e momentos no passado. Porém, apesar dos Estudos Culturais se caracterizarem pela abertura, ele não pode se reduzir a um pluralismo simplista. Na verdade, ele se inscreve na esfera “política” e configura posicionamentos.

Neste sentido, Escosteguy (1998) afirma que os Estudos Culturais devem ser vistos tanto sob o ponto de vista político, na tentativa de constituição de um projeto político (como sinônimo de correção política, podendo ser identificados como a política cultural dos vários movimentos sociais da época de seu surgimento), quanto sob ponto de vista teórico, ou seja, com a intenção de construir um novo campo de estudos, visto que refletem a insatisfação com os limites de algumas disciplinas, propondo, então, a interdisciplinaridade. É um campo de estudos onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea. Fredric Jameson (1994) vai nos dizer que os Estudos Culturais:

[...] nasceram como resultado da insatisfação com outras disciplinas, não meramente com seus conteúdos, mas também com seus próprios limites enquanto tais. São, portanto, nesse sentido, pós-disciplinares; mas, apesar disso, ou talvez justamente por esse motivo, uma das maneiras básicas pelas quais os Estudos de Cultura continuam a definir-se gira em torno de seu relacionamento com as disciplinas estabelecidas. Assim, talvez seja adequado começar com as queixas por parte dos aliados nessas disciplinas quanto à desconsideração pelos emergentes Estudos de Cultura de metas que eles consideram fundamentais (JAMESON, 1994.p.13).

Escosteguy (1998) nos diz que é preciso apontar as rupturas e incorporações mais importantes que contribuíram na construção da perspectiva teórica e das principais problemáticas dos Estudos Culturais. Inicialmente os Estudos Culturais preocuparam-se, com os produtos da cultura popular, portanto, buscou-se uma nova formulação do sentido de cultura. Neste sentido, a relação entre o marxismo e os Estudos Culturais inicia-se e desenvolve-se através da crítica de certo reducionismo e economicismo daquela perspectiva, resultando na contestação do modelo base-superestrutura.

Althusser com o conceito de ideologia contribuiu para se pensar a relação entre o cultural e o econômico, o político e as instâncias ideológicas. O conceito de ideologia é visto enquanto provedora de estruturas de entendimento por meio dos quais os homens interpretam, dão sentido, experienciam e vivem as condições materiais nas quais eles, próprios se encontram.

Outra contribuição na primeira etapa dos Estudos Culturais foi a de Antonio Gramsci com a teoria da hegemonia, no qual discute como a mudança pode ser construída dentro do sistema e pressupõe a conquista do consentimento. O movimento de construção da direção política da sociedade pressupõe complexas interações e empréstimos entre as culturas populares e a cultura hegemônica. Neste sentido, outras influências nesse campo surgem no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, despontando assim a contribuição de teóricos franceses como Michel De Certeau, Michel Foucault.

Deste modo, entre as linhas de pesquisa implementadas pelos Estudos Culturais, o consumo de produtos da indústria cultural ganhou destaque enquanto lugar de negociação entre práticas comunicativas extremamente diferenciadas. Na verdade, os Estudos Culturais compreendem os produtos culturais em sua natureza complexa, dinâmica e ativa na construção da hegemonia e na luta contra ela. Neste sentido, são estudadas as estruturas e os processos através dos quais os meios de comunicação são utilizados para sustentar e reproduzir a estabilidade social e cultural (ESCOSTEGUY, 1998), mas também processos de comunicação contra-hegemônicos. Enfim, os Estudos Culturais contribuem para a compreensão de que a cultura, ou melhor, as culturas se erguem no centro de uma tensão entre mecanismos de dominação e resistência. Neste sentido, Armand Mattelart e Erik Neveu descrevem:

A resistência à ordem cultural industrial é uma ideia consubstancial à multiplicidade de objetos de investigação que caracterizarão os campos de investigação dos Estudos Culturais por mais de duas décadas. Refere-se, claro, à convicção de que é impossível abstrair a “cultura” das relações de poder e das estratégias de “mudança social”. Além disso, este axioma partilhado é o que explica a grande influência exercida no movimento pelas obras, inspiradas em Marx, de dois outros Fundadores Britânicos que romperam com as teorias mecanicistas, ambas intimamente ligadas ao trabalho pedagógico nos setores populares: Raymond Williams e Edward P. Thompson (MATTELART; NEVEU, 2000, n.p, tradução nossa).

É neste viés que o interesse pela dialética entre resistência e dominação ganha importância no âmbito dos Estudos Culturais, ressaltando o estudo dos meios de comunicação. Através das problemáticas dos desafios ligados à ideologia e aos vetores de um trabalho hegemônico que os meios de comunicação social, especialmente os audiovisuais, aos quais até então se tinha dedicado um interesse acessório, conseguem ocupar gradualmente um lugar de destaque nos Estudos Culturais, considerando também os processos de recepção dos produtos midiáticos que não são passivos. Sobre as mídias sociais, Mattelart e Neveu dizem que:

A preocupação com o momento da recepção permanece acessória em relação a duas questões mais amplas. Um deles aborda a questão do retorno ao sujeito, à subjetividade e à intersubjetividade, enquanto o outro está interessado na integração de novas modalidades de relações de poder no problema da dominação. (MATTELART; NEVEU, 2000, n.p, tradução nossa)

Com os Estudos Culturais, além das classes sociais, as relações de gênero, raça, etnia também são abordadas para se entender o processo constituição e transformação de identidades. Neste sentido, as pesquisas dos Estudos Culturais alcançaram um grau elevado de reconhecimento na comunidade científica

mundial, o que se chamou de internacionalização dos Estudos Culturais no final de 1970 e início de 1980. Neste sentido, Junior (2016) nos diz que:

O debate sobre cultura, antes apenas vinculado aos estudos da Tradição, passa a incluir as práticas sociais cotidianas e periféricas em suas abordagens. Antes estudava-se o discurso do centro, do dominante; agora entra em pauta o outro lado da narração cultural dos fatos, o lado dos que sempre foram colocados à margem da história pelo discurso dominante (JUNIOR, 2016, p.83).

Nessa perspectiva, outros objetos de estudo começam a ter destaque nos estudos de cultura como a teoria da comunicação, teorias da identidade cultural, estudos de mídia, entre outros que advieram do processo de globalização e do capitalismo. Alguns desses conceitos serão discutidos nos tópicos abaixo.

### **3. Estudos culturais e identidade(s)**

A abordagem dos Estudos Culturais emerge com discussões acerca das identidades culturais, demonstrando a necessidade em inscrever novas perspectivas para o debate, sobretudo, as identidades marginalizadas pelo discurso dominante. Isso porque, segundo Junior (2016), elas precisam fazer parte da história, sendo protagonistas de suas vivências culturais, sem que o discurso hegemônico interfira no processo.

Conceitos esses como os sentidos de diversidade e diferença cultural. Enquanto a diversidade é marcada pelo que separa culturas estáticas, intocáveis e classificadas conforme o padrão da cultura dominante, a diferença cultural é marcada pelo reconhecimento de que existem culturas diferentes sem hierarquização, entre as quais há a possibilidade de negociação, em um jogo de permanências e transformações. Assim, elabora-se o conceito de hibridismo cultural e também de identidades culturais que não são fixas, mas se modificam em uma relação entre alteridades, do reconhecimento de que o outro é importante no processo de construção identitária.

Bhabha (1998), um dos pesquisadores que elaboraram a distinção entre os conceitos de diversidade cultural e diferença cultural argumenta que:

A enunciação da diferença cultural problematiza a divisão binária de passado e presente, tradição e modernidade, no nível da representação cultural e de sua interpelação legítima. Trata-se do problema de como, ao significar o presente, algo vem a ser repetido, relocado e traduzido em nome da tradição, sob a aparência de um passado que não é necessariamente um signo fiel da memória histórica, mas uma estratégia de representação da autoridade em termos do artifício do arcaico. Essa iteração nega nossa percepção das origens das lutas (BHABHA, 1998, p. 64-65).

Dando continuidade, Tomaz Tadeu da Silva (2012) argumenta que os processos de hibridização se dão entre identidades situadas assimetricamente em relação ao poder e nascem de relações conflituosas entre diferentes grupos sociais que estão ligados a histórias de ocupação, colonização e destruição que introduz uma diferença que constitui a possibilidade de seu questionamento. Sobre esse assunto, Hall (2012) afirma que precisamos vincular as discussões sobre identidade aos processos e práticas que têm perturbado o caráter estabelecido de muitas populações e culturas, nos quais estão alinhadas aos processos de globalização e com a modernidade.

Hall (2012), ainda sobre os aspectos de identidade, diz que elas estão sujeitas a uma historização rígida, que reside em um passado histórico com os quais ela continua a manter certa correspondência. Na verdade, as identidades têm a ver com a questão da utilização dos recursos da história, linguagem, cultura e que elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, portanto, um produto de marcação da diferença e da exclusão. Neste jogo, as identidades não se mantêm intactas; elas sofrem metamorfoses.

#### **4. Estudos culturais, relação mídia-escola e identidade**

A relação mídia - educação precisa ser pensada a partir da comunicação dentro da complexidade cultural e das relações de poder que permeiam os processos de comunicação em nosso contexto histórico, político e econômico como fatores essenciais para a compreensão da ação midiática na escola. Isso, porque alguns produtos midiáticos possibilitam novas formas de ver, de ler, de escrever e de entrar em contato com outro universo cultural (TERUYA, 2009).

Tomaz Tadeu da Silva (2005) vai nos dizer que não se trata apenas da crescente penetração da mídia no processo de escolarização, mas também da importância da mídia e da cultura da informação para a escolarização e para formas cambiantes de currículo e de alfabetismo, com todos os problemas e possibilidades daí decorrentes. Assim, decorre a importância do papel da cultura da mídia nos mundos vitais desses/as jovens e a relação entre essa cultura e sua escolarização.

Neste aspecto, os Estudos Culturais contribuem para a discussão da necessidade de uma educação para a mídia, na formação de professores e professoras não apenas para utilizar a mídia como recurso didático, mas para problematizar as narrativas que dão sentidos à cultura do consumo para atender os interesses da produção capitalista. Em tempos de cultura digital, a educação para mídia pressupõe um envolvimento no processo de elaboração e produção de conhecimento na mídia digital e devem ser debatidas entre professores/as e alunos/as (TERUYA, 2009).

Neste viés, deve-se examinar o estudante-sujeito no contexto mais amplo,

levando em conta o cenário educacional e cultural existente fora do sistema formal de escolarização, pois há a existência de um importante deslocamento — da escola para a mídia eletrônica de massa e para a mídia digital como o “contexto socializador crítico”. Essa perspectiva vê a mídia, pois, como centralmente implicada na (re)produção de identidades e formas culturais estudantis (SILVA, 2005).

[...] um novo tipo de subjetividade humana está se formando; que, a partir do nexa entre a cultura juvenil e o complexo crescentemente global da mídia, está emergindo uma formação de identidade inteiramente nova. Descrevemos esse fenômeno, por enquanto, e com toda a dúvida devida, utilizando o termo “subjetividade pós-moderna”, compreendendo por isso uma efetivação particular da identidade social e da agência social, corporificadas em novas formas de ser e tornar-se humano. A relevância dessa linha de argumentação para a escolarização e para os estudos de mídia é óbvia. Antes de mais nada, parece evidente que está sendo construída, atualmente, uma nova relação entre a escolarização e a mídia (SILVA, 2005, p. 214).

Nesta relação de produção e consumo das mídias, se faz necessário debater os modos de uso e apropriações destes produtos midiáticos por parte das crianças e adolescentes, inclusive os que circulam na internet. Neste universo cibernético por onde as mentes de crianças e adolescentes navegam horas a fio nos confins do mundo digitalizado do computador, da internet e da tela da tv, parece haver um silenciamento do diálogo. Portanto, um estudo crítico dessas mediações precisa ser desenvolvida (OROFINO, 2005):

Os Estudos Culturais (ou mediações culturais) com o foco nas crianças e adolescentes devem problematizar estas relações e operações de sentido entre estratégias de mobilização (por parte da indústria) e táticas de apropriação e consumo (por parte das crianças e adolescentes) e que se cruzam nas textualidades dos produtos disponibilizados pelas mídias: redes virtuais e internet (lan games, chats, por exemplo), rádio, TV, videogames etc. (OROFINO, 2005, p. 46).

Ainda segundo o autor citado acima, nas teorias dos Estudos Culturais, a sociedade não é compreendida como um todo orgânico, mas sim como uma rede complexa de grupos, no qual cada sujeito pode exercer múltiplas e diferentes posições, cada qual com interesses diferentes e relacionados uns aos outros em negociações com o poder das classes dominantes. Assim, há as formas de opressão que resultam de relações de poder sobre minorias étnicas, raciais, geracionais, orientação sexual, religiosas, de gênero entre outras.

Daí que toda leitura crítica das linguagens de multimídia ou os hipertextos em geral devem dar conta de problematizar os modos de representação de todas estas dimensões entrelaçadas — classe, gênero, etnia, orientação sexual, raça, geração, religião etc. — indagando sobre como são

representados os pobres, os negros, os indígenas, as mulheres, as crianças, os estrangeiros de modo geral, os árabes, os muçulmanos, os estadunidenses e assim por diante. Segundo Peter McLaren, a linguagem dominante nos modos de representação da mídia atende ao endereçamento de uma posição de sujeito que se reduz ao homem branco, rico, heterossexual e protestante [...] (OROFINO, 2005, p. 122).

Portanto, no espaço escolar, as investigações sobre as mediações culturais na mídia devem levar em consideração as práticas sociais do sujeito como um elemento relevante para se pensar a intermediação escolar que atua entre o espaço da produção e o da recepção. É preciso assim, educar para a mídia e adotar uma pedagogia dos meios que favoreça a compreensão dos diferentes modos de apropriação dos produtos culturais, com o objetivo de formar uma nova geração de cidadãos ativos, pensantes, criativos e críticos. A produção do conteúdo midiático pode ser um instrumento essencial para promover a democratização e contribuir para diminuir as desigualdades sociais, culturais e intelectuais (TERUYA, 2009).

## **5. Estudos culturais, ensino de história e os 200 anos de Independência do Brasil**

Os Estudos Culturais contribuem para compreendermos que a escola não é um único espaço de formação cultural, histórica e identitária de crianças, ou seja, escola não é mais o único meio de transmissão de saber. Este lugar também é ocupado pelas mídias, pela Igreja, pela família, entre outros espaços. E tudo isso precisa ser considerado para entendermos a complexidade das culturas que habitam a escola e que devem por ela ser exploradas, não para reafirmá-las, mas para possibilitar olhares críticos em relação a elas.

Deste modo, os Estudos Culturais no cotidiano da sala de aula tornam-se uma oportunidade de professores/as dialogarem com seus alunos/as sobre o mundo, de modo possam compreender a diversidade cultural como algo real e não viver como espectadores de conflitos religiosos, étnicos e raciais. Cabe à escola, nesse contexto, desenvolver no aluno/a formas de atribuir significados às mensagens, a essa circulação de saberes, vinda dessas culturas vividas em tantos espaços que fornecem elementos cognitivos para analisar criticamente os saberes escolares, dando um significado pessoal, como artefatos produtivos, práticas de representação de um grupo (SCHEIMER, 2012).

Neste viés, os Estudos Culturais, no ensino de História contribuem para desmistificar e atuar no currículo, ativando o interesse do aluno/a, despertando a curiosidade e o respeito pelo outro, de modo à desnaturalizar discursos impostos como verdades. Discursos estes estabelecidos numa relação de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e à decisão de outro, e que têm seu protagonismo social silenciado,

negligenciado por narrativas hegemônicas. Sobre isso, Santomé nos diz que:

Quando se analisa de maneira atenta aos conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônica. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular sua posição e possibilidade de reação (SANTOMÉ, 1993, n.d, tradução nossa).

Neste sentido, se faz necessário analisar produções que circularam no espaço público da Internet sobre os 200 anos de Independência do Brasil, quais sujeitos e ações socioculturais são evidenciados ou secundarizados, suas aproximações e divergências, uma vez que, são produções importantes da escola trabalhar para possibilitar a compreensão e desnaturalização de culturas históricas ou culturas da história que permeiam o cotidiano dos estudantes.

Dialogar se tais produções ainda perpetuam a exaltação a personagens brancos, da elite política, econômica e/ou intelectual, cristãos como heróis da pátria como José Bonifácio, Gonçalves Ledo, Januário da Cunha Barbosa, Diogo Feijó, a imperatriz Leopoldina e, sem dúvida, D. Pedro I, e se foram construídas narrativas que colocaram em evidência sujeitos subalternizados que também participaram da construção do Brasil Independente, nestes 200 anos. E trazer para discussão outros sujeitos que contribuíram para o processo de constituição do Brasil independente e que foram marginalizados ao longo do tempo.

Neste sentido, Pimenta et. al (2014) abordaram em sua pesquisa a cultura da história sobre a Independência do Brasil - marco fundador de nossa nação, fortemente presente em processos de formação escolar básicos, nas mídias, nas artes, na política, na opinião pública, nos espaços públicos, no senso-comum e na memória nacional. Assim, os autores partindo deste conceito de cultura de história, demonstraram que neste processo há uma dimensão nacional de modo que o passado coletivo é pretexto especialmente forte para a constituição e reprodução de identidades nacionais e a dimensão regional com variações a depender dos diferentes modos de contar, evocar e silenciar conteúdos da história coletiva sem romper com a unidade que a engloba.

Pimenta et. al (2014) define cultura de história como um conjunto de atitudes e valores que se expressam em noções, concepções, representações, conceptualizações, interdições e outras posturas, de uma determinada sociedade em relação a um passado que pode ser considerado como coletivo. Para os autores, tal fenômeno engloba também os silêncios e as recusas desses sujeitos em relação ao passado, seja por meio de atitudes deliberadas ou não, resultantes ou não de vontades coletivas. Essa cultura de história é construída

por representações que circulam nas mídias, nas escolas e em outros espaços sociais e, apesar de serem duradoura, pode ser transformada com a produção e circulação de outras representações.

## 6. Considerações finais

É fundamental para qualquer pesquisa que, antes de tudo, se discuta seus pressupostos epistemológicos. Entendendo tal aspecto, salientamos que a cultura, em sua diversidade, é ponto fulcral da existência humana. Os Estudos Culturais certamente nos oferecem embasamentos sólidos para reflexões de casos inseridos no cotidiano escolar e que estão imbricados num ciberespaço. Permitem ainda problematizar produções em seus contextos históricos de modo que possamos refletir de maneira crítica as diferentes verdades construídas sobre a história do Brasil, sua relação com os contextos históricos de sua produção, com seus produtores e suas finalidades. Esta reflexão torna-se imprescindível para selecionarmos conteúdos e narrativas históricas para trabalharmos em sala de aula, não para reafirmar uma ou outra, mas para confrontá-las, entender seus sentidos sociais e possibilitar a apropriação crítica das mesmas pelos/as estudantes.

Para isso, é preciso levar em conta que as redes de comunicação e informação digitais criaram novas formas de ação e interação na sociedade bem como alteraram radicalmente a organização espaço-temporal da vida social e criou-se uma sociedade em que se torna comum relacionar-se, trabalhar, trocar informações, opiniões, comprar, vender, ler, escrever e publicar online. Vivemos, pois, em sociedades imediatistas, pouco contemplativas, em que a escola precisa ocupar o lugar de núcleo crítico.

Desse modo, em tempos de cultura digital, analisar, discutir principalmente em sala de aula, se as narrativas presentes nestas produções digitais sobre os 200 anos de Brasil independente dialogam com as discussões atuais sobre os diferentes movimentos e personagens que contribuíram para este fato ou se ainda perpetuam a ideia de que a Independência foi realizada por heróis da elite, nos faz repensar nossa participação no fazer da história e, portanto, formar cidadãos críticos e atuantes que se sentem responsáveis pela construção de uma sociedade democrática, antirracista, antipatriarcal e de equidade social.

## Referências

- BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1998.
- ESCOSTEGUY, A. C. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista FAMECOS**. Universidade Católica do Rio Grande do Sul. v.9, n.5, p.87–97, outubro de 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/>

index.php/revistafamecos/article/view/3014. Acesso em: 08/12/2023.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas em Sala de Aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas em Sala de Aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-242.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. In: SOVIK, Liv (Org.). Belo Horizonte: editora UFMG, Brasília: representação da UNESCO no Brasil, 2003.p.9-21.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org); **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 73-102.

JAMESON, Frederic. Sobre os Estudos de Cultura. **Novos Estudos**. CEBRAP, n. 39, p. 11-48, Jul/1994, Disponível em: <https://novosestudos.com.br/produto/edicao-39/>. Acesso em: 07/12/2023.

JUNIOR, Carlos Borges. Apontamentos teóricos sobre os Estudos Culturais. **Caletroscópio**. v.4, n.6, p.78-94, Jan/Jun, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/3653>. Acesso em: 09/12/2023.

MATTELART, Armand e NEVEU, Erik. La institucionalizacion de los estudios de la comunicacion - historias de los Cultural Studies. **Revista Telos**, n. 49, 113-148.1997. Disponível em: <https://www.teoriascomunicunm.com.ar/archivos/UNIDAD3-MattelardNeveu-Historia CulturalStudies.pdf>. Acesso em: 06/12/2023.

OROFINO, M. I. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2005.

PIMENTA, João Paulo et al. A Independência e uma cultura de história no Brasil. **Almanack**, n. 8, p. 5-36, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-463320140801>. Acesso em: 10/12/2023.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Las culturas negadas y silenciadas em el currículum. **Cuadernos de pedagogia**. nº 217, p.60-67, 1993 Disponível em: <https://pt.slideshare.net/JurjoTorres/las-culturas-negadas-y-silenciadas-en-el-curriculum-1993>. Acesso em: 10/12/2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org); **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ, Vozes: 2012. p. 73-102.

SCHEIMER, Maria Delfina Teixeira. Ensino de história e Estudos Culturais. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 17, n. 1, p.155-168, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/465/332>. Acesso em: 10/12/2023.

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre mídia, educação e Estudos Culturais. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.) **Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares**. Maringá: Eduem, 2009. p. 151-165.

## DIMENSÃO ESTÉTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS E A EDUCAÇÃO

*Jordana Cassimira de Freitas Santos<sup>1</sup>*

*Fernanda Duarte Araújo Silva<sup>2</sup>*

*Antonio Edicarlos Mota Teixeira<sup>3</sup>*

*Camila Alves Macedo<sup>4</sup>*

### 1. Introdução

O desenvolvimento deste estudo intenciona de modo geral estabelecer reflexões críticas e concepções de Vigotski acerca da estética com algumas correntes filosóficas que o autor destaca na obra *Psicologia da Arte* (2001), em seu primeiro capítulo, a fim de compreender a episteme do início de sua trajetória intelectual.

A palavra estética remete a inúmeros significados no tempo histórico contemporâneo em que, por vezes, está relacionado ao belo, ou a aparência e cuidados com o corpo humano. Deste modo, torna-se relevante a reflexão filosófica de compreensão acerca do termo estética pois seus sentidos e significados são mutáveis ao longo da historicidade da produção de conhecimento.

É importante considerar que este trabalho não visa esgotar a reflexão aqui imbricada, mas traçar um estudo que norteie a estética e suas modificações, a fim de corroborar com o desenvolvimento de novos estudos e pesquisas que proponham investigações sobre as dimensões estéticas e o processo educativo.

---

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora na rede municipal de Uberlândia. E-mail: jordanacfs.ufu@gmail.com.

2 Dra. em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED/UFU) e do Programa de Pós-Graduação (PPGED/UFU). E-mail: fernandaduarte@ufu.br.

3 Mestrando no Programa de Pós-Graduação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista CAPES. E-mail: aemteixeira@gmail.com.

4 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal de Uberlândia. Professora na rede municipal de Uberlândia. Email: camilaalvesmacedo1998@gmail.com.

Mediante os referenciais Psicologia da Arte (2001) e Psicologia Pedagógica (1926/2010), há importantes contribuições teóricas que derivam de uma intencionalidade em construir uma psicologia da arte no chão epistemológico do materialismo histórico-dialético.

Deste modo, os objetivos específicos deste trabalho se organizam em criar um percurso dos sentidos da estética enquanto uma construção filosófica entre o pensamento vigotskiano, suas concepções e críticas a partir dos diálogos com idealismo kantiano, o apaziguamento da forma e conteúdo que propõe Hegel, e a reelaboração de catarse a partir do conceito de reação estética. No segundo momento intenta explicar sobre as principais contribuições dos referenciais de Vigotski citados acerca da educação estética. E por fim, propor uma reflexão mediante os processos de alfabetização sobre a capacidade humana de se apropriar dos atos de leitura enquanto possibilidades para vivências estéticas. O estudo é norteado por leituras do material bibliográfico que correspondem ao campo de interesse a que essa discussão se propõe.

Os resultados por meio deste trabalho visam contribuir com a compreensão inicial do termo estética passível de novos profícuos diálogos e desdobramentos que contemplem o campo da filosofia da linguagem e suas dimensões estéticas.

## **2. Vigotski – uma breve contextualização**

As contribuições de Vigotski acerca da arte e da estética derivam de seus escritos iniciais como *A Tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (1999), *Psicologia da Arte* (2001), *Psicologia Pedagógica* (1926/2010). Obras de um jovem Vigotski que se constituía enquanto crítico das artes (MARQUES, 2022), que expressava precisa genialidade ao produzir análises tão complexas em relação aos seus poucos anos de vida.

Nascido em Orsha (Bielorrússia) em 1896, de família judaica e russo, Vigotski possibilitou uma constituição cultural abrangente, dado o período histórico e social em que estava inserido. Quando jovem ingressou na Faculdade de Medicina e Universidade de Moscou em 1913 e, se transferiu para a Faculdade de Direito na mesma Universidade, e ainda se matriculou no Curso de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski.

Nesta mesma Universidade deu início aos seus estudos em Psicologia, e concluiu o curso com a análise psicológica da tragédia de Hamlet, de Shakespeare (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013). Faleceu na antiga União Soviética em 1934 na cidade de Moscou de tuberculose aos 37 anos de idade. Entretanto, sua morte precoce não impediu que se tornasse um dos precursores de uma revolução na abordagem psicológica, criando a teoria histórico-cultural, e rompendo com a perspectiva vigente reflexo-associativa.

Para Vygotsky as relações são mediadas, tal entendimento permitiu a edificação de uma teoria que superou as relações duais, baseadas em estímulo e resposta.

O autor a partir das bases marxistas empenhou-se em construir análises a partir da psicologia das artes, enquanto uma importante linguagem que proporciona os processos de humanização, mas sobretudo, possibilita a resolução interna dos sentimentos, mesmo que por vezes, de modo indizível, ou inconsciente.

O contexto revolucionário russo preocupava-se com a formação de uma classe trabalhadora imbuída das artes enquanto forma de humanização e apropriação da cultura humana, e era uma preocupação coletiva, ao considerar o campo das artes uma importante área do conhecimento que atuava sobre a constituição psicológica humana (Wedekin, Zanella, 2016).

### **3. Estética – Um paradigma epistemológico**

A palavra estética deriva do termo grego clássico *aisthesis* que referencia o campo do conhecimento das sensações e sentidos o que inicialmente não estavam atrelados às artes (ARAUJO, 2021).

Na grande área filosófica da estética, o termo angaria inúmeros sentidos de acordo com novas compreensões, por ser um campo abrangente e complexo, os diálogos propostos neste ensaio abarcam enquanto proposições iniciais de alguns destaques de Vigotski no capítulo primeiro de Psicologia da arte sobre “O problema psicológico da arte”, em que o autor vai expor suas impressões sobre a grande área filosófica, e construir um método que seja capaz de distinguir o que é ou não é arte. Concomitante, o texto de Vigotski sobre “A psicologia contemporânea da arte” (MARQUES, 2022) também permeia esta reflexão.

No decorrer de sua obra há um esforço em estabelecer uma compreensão inicial diante a necessidade de criar uma psicologia social, em que o caráter psicossocial não descaracteriza ou anula o campo da estética (VIGOTSKI, 2001), pelo contrário, auxilia na produção de novas compreensões que rompem com as produções metafísicas ou empíricas acerca da estética ao considerar sua grande área filosófica.

Vigotski explana acerca das características da “estética de cima para baixo” enquanto calcada na filosofia geral e especulativa, e a “estética de baixo para cima” que corrobora com as ideias de uma estética empirista a partir das sensações do criador ou do receptor (MARQUES, 2015).

Há uma compreensão de que é preciso não voltar a análise da obra para a percepção estética do criador da arte, ou do receptor, mas quais aspectos psicológicos estão imbricados em determinada linguagem artística; de acordo com Vigostki (MARQUES, p.307, 2022) “Precisamos do nome próprio da arte, não de seu substantivo comum, precisamos do nome que a distingue de tudo o mais no mundo e faz com que ela seja arte”.

É possível identificar dentre muitas questões importantes abarcadas, uma criticidade e ruptura total a ideia kantiana apenas uma subjetivação sensória das artes. O autor expõe que as ideias kantianas sobre a estética já não são suficientes para compreender as complexidades que exige o termo estética (VIGOSTKI, 2001).

De acordo com Suassuna (2018), Kant concebe o juízo estético pela percepção do sujeito: “os juízos estéticos não emitem conceitos: decorrem de uma simples reação pessoal do contemplador diante do objeto, e não de propriedades deste.” (SUASSUNA, 2018, p.38).

Neste sentido, a questão do gosto e do juízo estético adquire características distintas e voltam-se em uma percepção subjetiva daquele que entra em contato com determinada arte.

O juízo estético é, assim, ambíguo, comparado com os outros dois, dos quais ele, ao mesmo tempo, difere e tem alguma coisa. Ele parece com o juízo sobre o agradável porque, como este, se baseia numa simples sensação de prazer que o sujeito experimenta diante do objeto. Mas difere do juízo sobre o agradável porque a pessoa que gosta de um quadro não se conforma em que este seja belo apenas para ela: quer que todo mundo goste também (SUASSUNA, 2018, p.39).

Este modo de estabelecer uma análise das artes, outrora acerca da percepção da criação artística, outrora do receptor é insuficiente para estabelecer uma lógica universal a partir das leis estéticas de determinada linguagem, e não considera os contextos históricos, sociais, econômicos em que está sendo produzida determinada expressão.

Suassuna (2018) aponta ainda as contribuições de Pliekhánov mediante a necessidade de construir estudos acerca da psicologia da arte sob o chão do marxismo há de se considerar os seguintes aspectos; 1) o estado das forças produtivas; 2) as relações econômicas; 3) o sistema político-social; 4) o psiquismo do homem social; 5) as diferentes ideologias. (VIGOSTKI, 2001, p.11)

No entanto, assume que esta internalização não é direta, mas mediada pelos sentimentos estéticos e de linguagem. Importante destacar que neste momento Vigotski (2001) assume as premissas marxistas iniciais, sobre um caráter determinista do externo ao psiquismo humano, aspecto não permanente em sua trajetória.

O psiquismo coletivo nesta análise não está ligado à ideia de conglomerado de pessoas, na perspectiva marxista, torna-se uma ideia em que este psiquismo individual é forjado no caudaloso contexto social, ao mesmo tempo particular e universal.

Vigotski (2001) disserta que o gosto estético não é isolado apenas ao indivíduo, mas forjado neste meio, e na cultura humana acumulada.

Ao criar um método objetivo analítico de compreensão psicológica das artes, o jovem crítico também expõe a questão da forma e conteúdo, criando um novo paradigma acerca da compreensão hegeliana. De acordo com Suassuna:

Por aí se vê que Hegel, com o pensamento mediterrâneo, admite a existência de regras para a criação e apreciação da Arte; mas, por outro lado, com Kant, e desejando apenas, talvez, ressaltar a natureza especialíssima das normas da Arte, restringe muito o conceito do que sejam elas, chegando a afirmar, como afirmamos há pouco, que “a obra de arte não pode subordinar-se a uma regra”. Ainda seguindo Kant, atribui ele grande importância aos achados individuais e à inspiração do gênio como fundamento da Arte, formulando uma teoria romântica (...). (SUASSUNA, 2018, p.106)

Hegel assume a forma e o conteúdo enquanto um modo de apaziguar o espírito e a natureza, uma espécie de conciliação entre o sensível e a matéria. Deste modo, a estética é o caminho de tomada de consciência do humano através da arte, e a possibilidade de acesso ao sensível e do espírito sensível a fim de retornar a si mesmo e obter esta nova consciência as áreas todas de sua própria vida (SUASSUNA, 2018). Vigotski (2001) difere sobre o fundamento de que a forma é apaziguadora, mas a considera viva, e cria uma contradição acerca do conteúdo, superando-o na luta dos contrários, em que a mesma sobressai ao conteúdo.

É uma busca minuciosa sobre os sentidos psicológicos que a arte promove no desenvolvimento humano que:

Pelas leis da lógica, quanto mais amplo é o escopo de um conceito, mais amplo é seu conteúdo. É preciso abordar a arte com conceitos de escopo estreito e conteúdo rico. É preciso decifrar as particularidades distintas da arte, compreender sua peculiaridade que não se compara a nenhuma outra coisa (MARQUES, p.303, 2021).

Logo há em vista uma educação estética sendo preposicionada, em que a reação estética é uma forma do sujeito educar suas emoções a partir da explosão catártica no psiquismo humano, em que, na sublimação dos sentidos que a arte promove nas internalizações dos sentimentos humanos, há uma possibilidade de educação estética em voga, a possibilidade de uma educação dos sentimentos a partir da lógica dos contrários.

Não necessariamente os indivíduos imbricados na vivência possuem consciência de suas necessidades psíquicas, ou as expressam de modo racionalizados, entretanto, Vigotski (2001) expressa que o valor da arte reside neste aspecto, em criar mediações a partir dos sentimentos estéticos que determinada obra intenciona, a partir de sua linguagem e contraditória relação entre forma e conteúdo.

#### **4. Contribuições para uma educação estética**

Na obra *Psicologia Pedagógica* (1926/2010) Vigotski direciona o capítulo de educação estética aos professores e pedagogos, sobre suas críticas e aspectos que o trabalho pedagógico deve contemplar ao proporcionar para seus estudantes uma formação estética a partir dos processos educacionais.

Há uma ideia de universalidade na produção cultural humana, em que todos os seres humanos deveriam obter acesso sobre suas principais esferas, pois é onde habita as experiências sociais acumuladas (Vigotski, 1926/2010).

Deste modo, é importante criar condições no espaço escolar para que essa forma de apropriação da cultura humana, das artes, da educação estética acumulada e embrenhada no psiquismo humano também permeie enquanto vivência estética as formações de estudantes neste século.

Entretanto, esta formação não está fora de suas condições sociais, econômicas, históricas e ideológicas, em que em uma perspectiva neoliberal, os processos educacionais tornam-se redutores da experiência de ensino e aprendizagem, a fim de construir uma perspectiva alienante de ensino, e um conhecimento estéril, que permite o estudante se apropriar apenas das aparências superficiais dos estudos, e não criar possibilidades para sua transformação psíquica e estética.

Por isso, quando se fala de educação estética no sistema da educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo. (VIGOSTSKI, 2010, p. 351 – 352)

É importante destacar a clareza teórica de Vigotski em considerar os estudos das artes como um campo específico de conhecimento com suas próprias organizações conceituais e referenciais, e portanto, suas técnicas e formas de apreender determinada linguagem artística.

## **5. Considerações finais**

A busca pela compreensão da estética partindo das concepções de Vigotski e analisando a filosofia geral, pois suas contribuições acerca de proporcionar uma educação estética enquanto possíveis vivências escolares, são vivas e latentes mediante um mundo cada vez mais semiótico e complexo.

Portanto, percorrer a filosofia geral e compreender o termo estética e as rupturas, críticas, afastamentos e aproximações que Vigotski cria em suas obras iniciais, é postular por uma atitude de pesquisa que busca não se alienar de suas bases epistêmicas, e ainda das razões de percorrer determinadas vertentes a outras.

Neste sentido torna-se essencial a compreensão da estética, enquanto importante área do conhecimento em que seus desdobramentos até a contemporaneidade são profundos, complexos e necessários.

## Referências

ARAUJO, Gustavo C. Arte e Estética na Educação: uma Dimensão Epistemológica. **Humanidades** [online]. 2021, vol.11, n.1, pp.1-22. ISSN 2215-3934. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15517/h.v11i1.44157>. Acesso em 13 ago 2023.

MARQUES, P. N. **O Vygótsky incógnito**: escritos sobre arte (1915-1926). 2015. 317 f. Tese de Doutorado em Literatura e Cultura Russa do Departamento de Letras Orientais da FFLCH-USP. São Paulo. 2015.

MARQUES, Priscila. **Liev S. Vigotski**: escritos sobre arte. Organização, tradução e notas de Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2022.

PRESTES, Zoia R.; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia Histórico-Cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro I. Uberlândia. Edufu. 2013.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação a estética**. Rio De Janeiro: Nova Fronteira, 2018, 313 p.

VIGOTSKI, L. S. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. Educação estética. In: VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 3<sup>a</sup>.ed. 1926/2010. p. 323-363.

WEDEKIN, L. M., & ZANELLA, A. V. L. S. Vigotski e o ensino de arte: “A educação estética” (1926) e as escolas de arte na Rússia 1917-1930. **Pro-posições**, 27(2), 155-176. 2016. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2014-0124>>. Acesso em 15 out 2023.

## **EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA ARQUEOLÓGICA PARA A HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO**

*Juliana Nastalli Pimentel<sup>1</sup>*

### **1. Introdução**

Em tempos de hegemonia do neoliberalismo, de fragmentação do saber e polarização político-partidária, assistimos as reformas educacionais direcionadas pelo Estado que culminam em currículos apoiados na lógica de pedagogias de competência e de resultados e esvazia os conteúdos de história e filosofia, em todos os níveis da educação institucionalizada. Este texto foi elaborado para a disciplina Epistemologia da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como avaliação final de disciplina, ministrada pelo Professor Doutor Armindo Quillici Neto.

É imperativo reconhecer a emergência dos debates sobre epistemologia e métodos de fazer a historiografia da educação através de uma abordagem histórico-filosófica e, sobretudo, problematizando os objetos de pesquisas de forma a reconhecer que a universalização e a homogeneização não contemplam as singularidades tão relegadas pela história. Neste sentido, este texto tem como objetivo responder a três questionamentos norteadores: a) o que é epistemologia e teoria do conhecimento? b) Como Michel Foucault desenvolve a epistemologia arqueológica? c) Qual é a importância da epistemologia arqueológica, desenvolvida por Michel Foucault, para a historiografia da educação?

Com esse intento, espera-se contribuir para que as pesquisas feitas dentro da linha de história e historiografia da educação olhem para as subjetividades produzidas ao longo dos tempos históricos e deem ênfase naquilo que é singular, particular de cada objeto inserido nos discursos e como esses discursos foram construídos historicamente, discursos estes que nada têm de neutros.

---

1 Pedagoga licenciada pela Universidade Federal de Uberlândia e especialista em gestão escolar pela Faculdade Focus. Professora da Educação básica na rede municipal de Uberlândia. E-mail: juliana.nastalli@hotmail.com.

No início do texto é feita uma apresentação conceitual sobre epistemologia e as racionalidades científicas que são mais significativas na Modernidade, em seguida apresenta-se como Michel Foucault desenvolve sua epistemologia arqueológica e o método subjacente a esse modelo de racionalidade científica, logo após buscou-se apresentar como essa epistemologia arqueológica pode contribuir para uma historiografia mais crítica e problematizadora e ao final algumas reflexões sobre a importância de uma abordagem histórico-filosófica para as pesquisas na linha da história e historiografia da educação.

## **2. Epistemologia e Teoria do conhecimento: aproximações e distinções**

Etimologicamente a palavra epistemologia vem dos termos gregos *episteme* (ciência) e *logos* (estudo) e tomamos seu significado como o *estudo sobre a ciência*. A epistemologia é uma das áreas da filosofia que se debruça sobre o conhecimento científico, como afirma Magalhães (2022, p.9) “A epistemologia é uma reflexão filosófica sobre pensamento, ciência, conhecimento, interação e indução da mudança”. Para Japiassu (1975, p.16) a epistemologia, em seu sentido amplo, é “o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais”.

Com essas definições, pode-se concluir que a epistemologia é a reflexão filosófica do conhecimento, é a razão pela qual a teoria do conhecimento existe. Por estar ligada ao conhecimento, ao saber e às ciências, é frequente que haja uma certa confusão, sendo assim, é preciso distinguir epistemologia de teoria do conhecimento.

De acordo com Oliveira (2016, p.18) “A epistemologia é uma disciplina filosófica que reflete criticamente sobre o conhecimento científico. Assim, encontra na filosofia seu princípio e na ciência seu objeto”. Por se tratar de uma reflexão sobre a prática e considerar o conhecimento num processo histórico, a epistemologia chega sempre num conhecimento provisório. Entretanto a teoria do conhecimento é uma teoria, uma interpretação do conhecimento humano, na qual refere-se ao processo de como os seres humanos conhecem. Enquanto esta tem uma tem suas delimitações, ou seja, volta-se para o processo do conhecimento, aquela volta-se para refletir, de forma ampliada, como os conhecimentos se originam, se formam e se estruturam, estando a teoria aproximada da prática e a epistemologia promovendo a reflexão sobre teoria e prática.

Conforme aponta Japiassu (1975), a epistemologia se divide em duas categorias: as epistemologias genéticas que abordam a interação do sujeito e do objeto de forma progressiva, em sua estrutura evolutiva e histórica, enquanto as epistemologias não-genéticas abordam o conhecimento na sua estrutura atual, do ponto de vista estatístico. Dentro dessas categorias, existem as subclasses, que

conforme o acordo suponha um primado do Objeto que se impõe ao espírito (conhecimento tirado do objeto), um primado do Sujeito (conhecimento tirado do sujeito) que antecede ao objeto, ou uma interação entre o Sujeito e o Objeto. E as epistemologias contemporâneas repartem-se segundo confirmam o primado ao Sujeito, ao Objeto ou à Interação entre ambos. (JAPIASSU, 1975, p. 28-29)

Sendo assim, qualquer pesquisa tem subjacente uma epistemologia que seria o modo como o pesquisador relaciona-se com seu objeto. Japiassu (1975, p.29) também salienta que atualmente as epistemologias que se mostram mais significativas são aquelas centradas na interação do sujeito e do objeto, a saber a epistemologia fenomenológica que tem como teórico Husserl<sup>2</sup>; a epistemologia construtivista e estruturalista de Piaget<sup>3</sup>; a epistemologia histórica por Bachelard<sup>4</sup>; a epistemologia arqueológica por Foucault<sup>5</sup> e a epistemologia racionalista-crítica por Popper<sup>6</sup>.

Este texto não tem como objetivo analisar e aprofundar em todas as epistemologias acima citadas, a escolha aqui pretendida é a epistemologia arqueológica que foi desenvolvida por Michel Foucault. Após esse breve panorama sobre as epistemologias mais significativas dentre as filosofias do século XX, na próxima seção foi desenvolvida, de forma mais detalhada, o que

- 2 **Edmund Gustav Albrecht Husserl** foi um filósofo e matemático alemão fundador da escola da fenomenologia. O pensamento de Husserl influenciou profundamente todo o cenário intelectual do século XX e XXI.
- 3 **Jean William Fritz Piaget** foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica e fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano.
- 4 **Gaston Bachelard** foi um filósofo, químico e poeta francês. Seu pensamento está focado principalmente em questões referentes à filosofia da ciência. A obra bachelardiana encontra-se no contexto da revolução científica promovida no início do século XX (1905) pela Teoria da Relatividade, formulada por Albert Einstein. Todo seu trabalho acadêmico objetivou o estudo do significado epistemológico desta ciência então nascente, procurando dar a esta ciência uma filosofia compatível com a sua novidade. E é partindo deste objetivo que Bachelard formula suas principais proposições para a filosofia das ciências: a historicidade da epistemologia.
- 5 **Michel Foucault** foi um filósofo, historiador das ideias, teórico social, filólogo, crítico literário e professor da cátedra História dos Sistemas do Pensamento, no célebre Collège de France, de 1970 até 1984 (ano da sua morte). Suas teorias abordam a relação entre poder e conhecimento e como eles são usados como uma forma de controle social por meio de instituições sociais.
- 6 **Karl Raimund Popper** foi um filósofo liberal e professor austro-britânico. Considerado um dos maiores filósofos da ciência do século XX, Popper é conhecido por sua rejeição das visões indutivistas clássicas sobre o método científico em favor da falseabilidade. Uma teoria nas ciências empíricas pode ser que nunca seja provada, mas pode ser falseada, o que significa que pode e deve ser examinada por experimentos decisivos. Popper também é conhecido por sua oposição à explicação justificacionista clássica do conhecimento, a qual ele substituiu pelo racionalismo crítico, a saber, “a primeira filosofia não-justificativa da crítica na história da filosofia”.

é a epistemologia arqueológica, como ela se constitui e a sua importância para o estudo da história.

## **2.1 Epistemologia arqueológica**

Tomando a epistemologia como uma área da filosofia que busca uma reflexão sobre o conhecimento científico Michel Foucault, no livro *As palavras e as coisas* (1999), dedicou-se a fazer uma “arqueologia” das ciências humanas e para compreender a formação epistemológica dessas ciências, é necessário entender que existe um conjunto de conhecimentos e culturas, denominados “saber pré-científico” que é a base do conhecimento convencionalizado como saber científico. Foucault, ao desenvolver sua análise arqueológica do saber, não estava interessado em fazer uma análise epistemológica das ciências, mas como os saberes se estruturam e emergem à cientificidade.

No livro *Arqueologia do saber*, Foucault (2008) detalha que sua intenção não é desprezar a epistemologia das ciências, ou ainda

Nesse nível, a cientificidade não serve como norma: o que se tenta revelar, na história arqueológica, são as práticas discursivas na medida em que dão lugar a um saber, e em que esse saber assume o status e papel de ciência. Empreender nesse nível uma história das ciências não é descrever formações discursivas sem considerar estruturas epistemológicas; é mostrar como a instauração de uma ciência, e eventualmente sua passagem à formalização, pode ter encontrado sua possibilidade e sua incidência em uma formação discursiva e nas modificações de sua positividade. Trata-se, pois, para tal análise, de traçar o perfil da história das ciências a partir das práticas discursivas; de definir como, segundo que regularidades e graças a que modificações, ela pôde dar lugar aos processos de epistemologização, atingir as normas de cientificidade e, talvez, chegar ao limiar da formalização. (FOUCAULT, 2008, p. 213)

Sempre a partir do solo histórico, Michel Foucault buscou tecer suas formulações com um estilo próprio da historiografia, mas sempre com as reflexões filosóficas pertinentes que os filósofos propõem. Foucault não se considerava um historiador, mas também não se enquadrava na categoria de filósofo ortodoxo e isso se tornou um problema para aqueles que buscavam classificá-lo. Contudo, é preciso reconhecer que a filosofia e a história são as raízes do pensamento de Foucault. Ele traz para a historiografia questões antes restritas apenas ao campo da filosofia, tendo esta a pretensão de elucidar os conceitos de verdade, do ser e da consciência.

A epistemologia arqueológica pressupõe que as ideias universais não existem, que a(s) verdade(s) não está encoberta pelos modos de percepção tradicional da história e serão progressivamente superadas pelos avanços da ciência. Foucault buscou em seus estudos entender como os gestos, as palavras e

as instituições capturaram seus objetos e produziram suas singularidades datadas.

Isso demonstra que para Foucault, a história não é linear, com começo, meio e fim, devido à sua filiação ao pensamento nietzschiano e de tradição cética. Veyne (2011) retratou isso quando afirma que Foucault era um filósofo “que acreditava apenas na verdade dos fatos, dos inúmeros fatos históricos que preenchem todas as páginas dos seus livros, e jamais na verdade das ideias gerais. Pois não admitia nenhuma transcendência fundadora” (p.09). Esse rompimento com a tradição positivista de compreender a história foi um grande marco, contribuindo para ampliar o pensamento das filosofias do século XX sobre história e uma forte crítica do estatuto da racionalidade ocidental.

Ao definir esse novo campo conceitual para as pesquisas em História, Paul Veyne (1982) afirma que “Foucault revoluciona a história”, sobretudo em relação do historiador com seu objeto. Essa afirmação se deu por causa da abordagem, até então única, de Foucault para o estudo do passado. Foucault introduziu o conceito de “arqueologia do conhecimento” na História, que enfatiza a importância das estruturas conceituais e discursivas que moldam o pensamento e a compreensão em diferentes épocas. Essa abordagem desafia a ideia tradicional de narrativa histórica linear e busca entender como o poder, o conhecimento e as práticas sociais foram se entrelaçando ao longo do tempo. Veyne acreditava que essa perspectiva revolucionou a disciplina histórica, levando-a a questionar suas próprias premissas e métodos tradicionais.

Em suas obras, a partir de 1970, ele examina as “epistemes”, que são os conjuntos de regras e convenções que governam o conhecimento em um determinado período temporal e como essas se modificam, iniciando um novo caminho para a análise histórica e diferenciando os termos saber e conhecimento. Para Machado (1984) a arqueologia desenvolveu uma teoria de como os saberes constituem-se e modificam-se, após 1970 Foucault volta suas pesquisas para teorizar o porquê do estabelecimento desses saberes

Seu objetivo não é principalmente de estabelecer as compatibilidades e incompatibilidades entre saberes e a partir da configuração de suas positivities; o que pretende é, em última análise, explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidades externas aos próprios saberes, ou melhor, que imanentes a eles – pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante – os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica. É essa análise do porquê dos saberes, que pretende explicar a sua existência e suas transformações situando-o como peças de relações de poder ou incluindo-o em um dispositivo político, que em uma terminologia nietzschiana[...]. Parece-me, em suma, que a mutação assinalada por livros como *Vigiar e Punir*, de 1975, e *A Vontade de Saber*, de 1976, primeiro volume da *História da Sexualidade*, foi a introdução nas análises históricas da questão do poder como instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes. (MACHADO, 1984, p. 10).

Destarte, Michel Foucault não se ateu em formular um compêndio com a genealogia das ciências, sua intenção foi analisar como alguns saberes emergem ao ponto de se tornar uma racionalidade científica com estatuto próprio e outros não. A partir desse solo, que são os saberes já estabelecidos como científicos inicia-se uma espécie de escavação, ou seja, um aprofundamento da gênese desses saberes e neste percurso é possível encontrar pistas de como tal saber foi sendo constituído como saber científico.

Fazendo uma descrição bastante sumária do livro *As palavras e as coisas* (1999), Foucault abordou três momentos históricos para descrever como, nos séculos XIX e XX, as Ciências Humanas ganham sua cientificidade. No livro, ainda no primeiro capítulo, o autor traz uma descrição empírica da obra *Las meninas*, do pintor Velásquez. Isso permite, mais adiante do livro, traçar comparações com Modernidade. Uma dessas comparações, de acordo com Resende (2015, p.128) é o homem, enquanto ser real, sujeito e concreto que, a partir do século XIX, passa a ter uma centralidade para as ciências, lugar até então ocupado pelo rei.

Ao mesmo tempo objeto — por ser o que o artista representado está em via de recopiar sobre a tela — e sujeito —, visto que o que o pintor tinha diante dos olhos ao se representar no seu trabalho era ele próprio, visto que os olhares figurados no quadro estão dirigidos para esse lugar fictício da personagem régia que é o lugar real do pintor, visto finalmente que o hóspede desse lugar ambíguo, onde se alternam, como que num pestanejar sem limite, o pintor e o soberano, é o espectador cujo olhar transforma o quadro num objeto, pura representação dessa ausência essencial. (FOUCAULT - 1999, p. 324)

Nota-se aí uma deflagração de um espaço epistemológico até então vazio, espaço que passou a ser ocupado pelas filosofias do homem e as Ciências Humanas e essa ambiguidade, o homem enquanto sujeito que conhece é também objeto do conhecimento, que atribuiu a cientificidade ao homem real.

Ora, acontece também que, por outro lado e ao mesmo tempo, uma vez que a racionalidade do saber científico é erigida como critério exclusivo da validade de todo saber e medida do verdadeiro, as ciências humanas carregam em seu próprio bojo o risco inalienável da redução do homem ao que ele pode “cientificamente conhecer”. O conhecimento “científico” sobre o homem torna-se não só o único saber qualificado e competente, aquele que tem o poder de decidir sobre o verdadeiro e o falso, o certo e o errado, o normal e o patológico; corre também o risco inalienável de se fazer sempre prescritivo, isto é, aquele que veicula as normas pelas quais são desqualificáveis quaisquer outros saberes e reduzido ao silêncio outros discursos (MUCHAIL, 2004, p. 55).

Todo esse empenho é capaz de demonstrar que a positividade atribuída ao(s) saber(es) não está ao acaso, mas sim numa constituição de poderes e de agenciamento global para que tal saber alce ao patamar de cientificidade, uma

vez que, sendo o conhecimento um campo de disputa de hegemonia, sempre haverá um jogo de poder no qual um saber estará no patamar de cientificidade em detrimento de outro que não atenda aos interesses desse poder.

Diante do exposto e entendendo o posicionamento epistemológico da arqueologia, os pesquisadores em histórias tem à sua frente uma diversa caixa de ferramentas que pode ser utilizada para problematizar seu objeto de pesquisa, levando em consideração a mudança do olhar do pesquisador que vai desde o rompimento com o paradigma positivista de cientificidade, perpassando pelo trato com o documento e as fontes de pesquisa e chegando à percepção do singular, do particular presente em cada indivíduo que compõe a história da humanidade. Na seção seguinte, apresenta-se como essa epistemologia arqueológica pode ser um solo rico em pistas para uma historiografia problematizadora que pode trazer à superfície as pistas de rupturas da história e das subjetividades que foram sendo construídas.

## ***2.2 O singular e o particular: a epistemologia arqueológica e sua contribuição para a historiografia da educação***

Após a breve introdução sobre a epistemologia arqueológica desenvolvida por Michel Foucault, neste ensaio desloca-se a reflexão filosófica para o campo da história da educação, numa tentativa de buscar novas formas de problematização da maquinaria social.

Diante de um teórico que, notoriamente, mudou a forma de escrever história pretende-se buscar, na sua trajetória intelectual, as respostas para compreender como a epistemologia arqueológico desenvolvido por Foucault contribui para o entendimento de história e para a construção da historiografia?

Mesmo se reconhecendo como um filósofo, Foucault realizou diversas obras como historiador-filósofo, a saber *Vigiar e Punir*, *História da loucura*, *As palavras e as coisas* e *Arqueologia do saber*. Toda essa investida dentro da História e historiografia conferiu-lhe sua importância dentro deste campo de saber. Para Foucault (1979), o papel do historiador seria o de buscar aquilo que está tão claro, que nos escapa ao olhar.

A história será “efetiva” na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e oporá a si mesmo. (...) É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar” (FOUCAULT, 1979, p.27).

Michel Foucault ganha notoriedade dentro da história e da historiografia, onde seus conceitos filosóficos podem ser deslocados para pensar esse campo de conhecimento que ao adquirir sua cientificidade pôde ter como atribuição confirmar as verdades que foram sendo construídas através das épocas. Contudo o historiador é o responsável em remontar esse passado preenchendo as lacunas

de forma com que as verdades totalizantes sejam desconstruídas, dando ênfase para as singularidades, considerando o indivíduo no seu micro universo, problematizando o que é tido como universal ao coletivo.

A forma com que Foucault utilizou-se dos acontecimentos históricos para desenvolver suas teorias causou um desconforto conceitual muito grande entre os teóricos do campo da história e da historiografia, uma vez que rompe com paradigmas que estavam profundamente enraizados em modelos positivistas de interpretação da história. Albuquerque Jr (2019) salienta que

Foucault ordenava os acontecimentos, recortava novas tramas, distintas daquelas consagradas pela historiografia, daquelas nomeadas como trama principal de um dado momento, os historiadores o acusam de imprecisão, de não consultar os documentos adequados e de não levar em conta os fatos que deveria, aparecendo, claramente, nestas críticas, uma visão naturalizadora dos objetos históricos, mesmo entre aqueles que pretendem ter, há muito tempo, escapado de uma visão positivista do objeto em história (ALBUQUERQUE JR, 2019, p. 174-175).

Nota-se que a forma com Foucault olhava e dava sentido aos documentos, divergia do posicionamento até então preconizado pela tradição positivista, na qual os documentos eram os fatos enunciados, articulando os nexos causais e isso bastava para que pudessem dar conta da totalidade. Foucault (2008) foi enfático ao dizer que os questionamentos feitos à história passaram a ser no viés da “crítica do documento” (p.7).

Ressalta-se que até o século XIX, o termo monumento referia-se às grandes coleções de documentos, que evocariam todo o acontecimento do passado, uma memória, enquanto o termo documento seriam peças separadas que o historiador as escolhia para a sua pesquisa, como por exemplo testemunhos, relatórios, etc. Com a escola positivista, o documento, um texto cada vez mais rico e ampliado, foi sendo cada vez mais elevado ao posto de indispensável para a historiografia, como afirma Le Goff (2003)

O documento que, para a escola histórica positivista do final do século XIX e do início do século XX, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica. A sua objetividade parece opor-se à intencionalidade do monumento. Além do mais, afirma-se essencialmente como um testemunho escrito (LE GOFF, 2003, p.537).

Para a escola francesa de filosofia a visão sobre o documento precisava ser ampliada e este continuaria tendo seu valor, não fora refutado ou desvalorizado, contudo, o historiador poderia e deveria se apropriar de outras fontes, uma vez que tudo o que é capaz de demonstrar a presença e a atividade humana é histórico. Marc Bloch, citado por Le Goff (2003), anuncia que o documento não

são apenas os textos escritos por alguém a quem lhe é conferido uma fé pública, é preciso ampliar a visão sobre as fontes.

Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde a um tipo único de documentos, especializado para esse uso [...]. Que historiador das religiões se contentaria em consultar os tratados de teologia ou as recolhas de hinos? Ele sabe bem que as crenças e as sensibilidades mortas, as imagens pintadas ou esculpidas nas paredes dos santuários, a disposição e o mobiliário das tumbas, têm pelo menos tanto para lhe dizer quanto muitos escritos (LE GOFF, 2003, p.541).

Ao fazer essa revolução ao trato com o documento, Foucault (2008) também proferiu que o historiador tem, a partir de então, uma nova tarefa não cabendo mais apoiar as suas pesquisas apenas nos documentos, que em certa medida são marcados pelas intencionalidades de quem os produz, deixando lacunas que precisam ser preenchidas a fim de demonstrar as particularidades que são deixadas para trás em perspectivas totalizantes e é aí o trabalho do historiador buscando novas fontes, reagrupando-as, isolando-as, formando novos conjuntos que darão conta de remontar esse passado.

a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2008,p.08).

Foucault (2008) criticou o projeto de uma história totalizante, mas defendeu a ideia de uma história geral, na qual o historiador é capaz de remontar o passado através das análises das descontinuidades e rupturas.

A descontinuidade era o estigma da dispersão temporal que o historiador se encarregava de suprimir da história. Ela se tornou, agora, um dos elementos fundamentais da análise histórica, onde aparece com um triplo papel. Constitui, de início, uma operação deliberada do historiador (e não mais o que recebe involuntariamente do material que deve tratar), pois ele deve, pelo menos a título de hipótese sistemática, distinguir os níveis possíveis da análise, os métodos que são adequados a cada um, e as periodizações que lhes convém. É também o resultado de sua descrição (e não mais o que se deve eliminar sob o efeito de uma análise), pois o historiador se dispõe a descobrir os limites de um processo, o ponto de inflexão de uma curva, a inversão de um movimento regulador, os limites de uma oscilação, o limiar de um funcionamento, o instante de funcionamento irregular de uma causalidade circular. [...] Paradoxal noção de descontinuidade: é, ao mesmo tempo, instrumento e objeto de

pesquisa, delimita o campo de que é o efeito, permite individualizar os domínios, mas só pode ser estabelecida através da comparação desses domínios. Enfim, não é simplesmente um conceito presente no discurso do historiador, mas este, secretamente, a supõe: de onde poderia ele falar, na verdade, senão a partir dessa ruptura que lhe oferece como objeto a história - e sua própria história? (FOUCAULT, 2008, p. 9 e 10)

Com isso, evidencia-se um novo modelo de pensar e fazer história, no qual não cabe apenas uma sequência cronológica e uma descrição ou relato dos fatos. É preciso problematizar. A problematização é o conceito que apoiara as pesquisas de Foucault. Em *Vigiar e Punir* (2014), por exemplo, não priorizou a história das instituições prisionais, mas buscou levantar como o pensamento de punição se tornou uma verdade no fim do século XVII e início do século XIX. Em *História da loucura* (1978) o filósofo buscou entender como a loucura era entendida em diversos períodos e como foi sendo estabelecido o limite entre o normal e o anormal e quais foram os dispositivos que foram tornando esse discurso verdadeiro. Destarte, para Foucault, as práticas discursivas e não-discursivas capturam um objeto colocando-o num jogo de verdade, seja através de uma reflexão moral, de um conhecimento científico ou de análise política.

Para Foucault, a história envolve a análise crítica das diferentes formações discursivas ao longo do tempo. Ele argumentou que o conhecimento, o poder e as práticas sociais se manifestam em discursos que moldam nossa compreensão do mundo. Portanto, a história é a investigação desses discursos, suas mudanças ao longo do tempo e as relações de poder que sustentam eles. Foucault enfatizou a importância de entender como diferentes sistemas de conhecimento e práticas sociais emergem e são moldados em contextos históricos específicos.

A história é uma investigação crítica e problematizadora dos discursos, práticas e regimes de poder que moldam nossa compreensão do mundo e que se manifestam em diferentes épocas. Sua abordagem arqueológica enfatiza a fragmentação e a contingência na análise histórica principalmente ao desafiar os discursos totalizantes. Diante dessa maneira de entender a história, Foucault permeou a historiografia contribuindo para um pensamento mais questionador sobre a maneira de compreender a história.

Ao olhar para as pesquisas realizadas nos últimos anos na linha da história e historiografia da educação, percebemos uma forte e crescente presença da teoria foucaultiana. Margareth Rago (1995) sinaliza que, no Brasil, a escrita sobre a história é fortemente influenciada pela Escola dos *Annales*, na qual Foucault se filiou e, mesmo divergindo em relação aos procedimentos desta escola, foi lá onde desenvolveu sua teoria de *história-problema*. Ligado à tradição de inspiração nietzschiana e heideggeriana, às quais confere-se um pensamento de recusa às totalidades, reivindica a multiplicidade dos sentidos na história.

Com essa diversificada caixa de ferramentas que é toda a obra de Michel Foucault, é possível ver que a história foi sendo construída ao longo do tempo numa perspectiva positivista e universal, desconsiderando as singularidades, o particular e o micro universo do indivíduo.

### **3. Considerações finais**

Através desse estudo e buscando responder aos questionamentos iniciais, pode-se compreender que o pensamento de Michel Foucault trouxe inúmeras contribuições para as pesquisas e para o entendimento da história e a forma de escrever sobre ela, sobretudo no século XX. Foucault não dedicou seus estudos historiográficos nos moldes da tradição, buscou fazer uma arqueologia, contudo não no seu sentido literal, em que a coleta e escavação dos fatos e das fontes históricas são capazes de trazer à tona, através dos seus elementos a totalidade dos fatos. Para ele, o historiador inicia a sua pesquisa na superfície do solo e através da sua escavação vai encontrando objetos e a noção de descontinuidade, sendo capaz de remontar um passado dando ênfase nas particularidades que estavam ali a todo tempo, mas por uma questão epistemológica foram deixadas para trás.

Foucault não teve a pretensão de escrever um manual do ofício do historiador, seu intento foi de refletir filosoficamente acerca dos discursos promovidos pela historiografia e sobre como os diversos saberes vão objetivar e subjetivar, ou seja, capturar e moldar seus objetos através de discursos que os tornarão verdades absolutas, sobre como esses objetos foram se constituindo através dos discursos, dos gestos e das instituições nas diferentes épocas e dispensando a ideia do singular e do particular. Todo esse pensamento contribuiu na forma de conceber uma historiografia mais crítica, mais problematizadora, utilizando-se as fontes históricas não mais como documentos rígidos que trazem em si a verdade plena, mas com o olhar do pesquisador que busca nas descontinuidades uma escrita que o aproxima das singularidades que estão nos objetos da pesquisa.

Entendendo sobre as epistemologias que mais fazem sentido, o pesquisador em história, sobretudo da educação, tem a possibilidade de fazer a escolha sobre qual epistemologia é a mais adequada ao seu trabalho e a que mais se aproxima do seu olhar sobre o mundo. Ao se filiar à epistemologia arqueológica e problematizando as subjetividades que foram sendo construídas ao longo do tempo, o pesquisador em história tem em suas mãos uma grande e potencial ferramenta que pode contribuir para uma historiografia que contemple as particularidades tão relegadas ao longo do tempo.

É urgente buscar uma epistemologia que consiga problematizar toda a subjetividade que foi sendo construída e dar visibilidade aos que foram desconsiderados na história. As pesquisas em história e historiografia da educação

serão mais significativas ao entender que a tentativa de homogeneização e de universalização não são capazes de dar conta da(s) particularidade(s) que existe dentro de cada grupo, de cada sociedade e no mundo.

## Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado (ensaios de teoria da história)** / Durval Muniz de Albuquerque Júnior – 1. Ed. – Curitiba: Editora Appris, 2019.

FOUCAULT, M. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_\_. A FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas; tradução Salma Tannus Muchail. — 8a ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1999. — (Coleção tópicos)

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

JAPIASSÚ, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro; Francisco Alves, 1975.

LE GOFF, Jaques. Documento/monumento. In: \_\_\_\_\_. **História e memória**. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana F. Borges. 5. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2003.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: Foucault. **Microfísica do poder**. 4a edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

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

MUCHAIL, Salma Tannus. Educação e saber soberano. In: \_\_\_\_\_. **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 49-58.

OLIVEIRA, I.A. de. **Epistemologia e educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

RESENDE, Haroldo de. **A infância sob o olhar da Pedagogia**: traços da escolarização na Modernidade. In: \_\_\_\_\_. Michel Foucault: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005. – (Coleção Estudos Foucaultianos)

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Foucault revoluciona a história. Brasília, Editora da UnB, 1982.

VEYNE, Paul. **Foucault, seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

**PROCESSO METODOLÓGICO:  
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA  
“A HISTÓRIA E O PAPEL DA ESCOLA DE  
EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE UBERLÂNDIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL  
DE UBERLÂNDIA”**

*Marielly Mateus Obo<sup>1</sup>*

*Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro<sup>2</sup>*

## **1. Introdução**

Este texto apresenta o percurso metodológico de pesquisa de mestrado que busca compreender *A história e o papel da Escola de Educação Básica (ESEBA) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no contexto educacional de Uberlândia*. O objetivo principal é investigar o contexto social, político e econômico que levou à criação da ESEBA/UFU, assim como os motivos da construção de uma escola para servidores da UFU.

A relevância desse estudo é justificada pela necessidade de compreender as interfaces da história da constituição e consolidação da Escola de Educação Básica da UFU, Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia período de 1977 a 1988, marcado pela transição para o acesso público à escola. O recorte temporal escolhido visa capturar as nuances das adaptações organizacionais e pedagógicas, possibilitando a identificação da representação que essa instituição de ensino tem na sociedade de Uberlândia.

---

1 Mestranda em História e Historiografia da Educação. Universidade Federal de Uberlândia. marielly.obo@ufu.br.

2 Pedagoga, Mestre em Educação PPGED (UFU), Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, Pós-Doutorado em Psiquiatria, Neurologia e Psicologia Médica pela USP-Ribeirão Preto, Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Uberaba. Professora Titular no Instituto de Ciências Humanas do Pontal UFU e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, orientando alunos do mestrado e doutorado. betanialaterza@ufu.br.

A pesquisa abrange uma análise aprofundada dos protagonistas envolvidos na fundação da ESEBA, Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia, identificando os atores políticos que respaldaram sua criação e os benefícios que ela proporcionou ao cenário educacional de Uberlândia. Parte-se da hipótese que a origem da ESEBA/UFU está intrinsecamente ligada a um movimento político instigado por lideranças locais e interesses internos na Universidade Federal de Uberlândia.

Neste sentido, a investigação sobre a formação da escola, os motivos que fundamentam a sua criação, sua consolidação social e sua representatividade como instituição de ensino, pesquisa e extensão desempenham um papel crucial na compreensão do panorama da educação pública federal em Uberlândia.

A pesquisa se vale do materialismo histórico dialético como método para analisar articulações, relações, tensões e contradições na história das instituições escolares. A abordagem histórica é qualitativa, valendo-se de fontes documentais e depoimentos orais para reconstruir a trajetória da ESEBA/UFU. Os autores do campo da História e da Historiografia da Educação, como Saviani, Nozzela e Buffa, Magalhães, Godoy, Pesavento, Thompson, Sanfelice, Alves, Certeau, entre outros, são utilizados para aprofundar a análise, fundamentando-se em suas contribuições significativas para a compreensão da história das instituições escolares, práticas culturais e transformações sociais ao longo do tempo.

## **2. Processo metodológico**

A escolha do objeto de pesquisa, voltada para a História da Educação e mais especificamente para a História das Instituições Escolares, foi motivada pela experiência como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil na Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA) entre 2018 e 2023. A relevância da pesquisa sobre a fundação da ESEBA tornou-se evidente ao reconhecer o papel crucial desempenhado pela escola na aplicação de práticas pedagógicas da universidade, destacando-se como espaço de inovação e experimentação pedagógica sendo referência na comunidade. A constatação da ausência de produção de conhecimento histórico sobre sua constituição impulsionou a busca por compreender sua trajetória desde sua constituição até sua consolidação como escola pública.

A Escola de Educação Básica (ESEBA), uma unidade especial de ensino da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), configura-se como um Colégio de Aplicação associado à instituição de ensino superior. Sua função primordial é dedicar-se à aplicação de práticas pedagógicas difundidas pela universidade, atuando como um ambiente propício para inovações e experimentações pedagógicas. A ESEBA desempenha um papel crucial na integração entre teoria e prática na formação tanto de alunos quanto de professores. Com um

corpo docente composto por profissionais dedicados exclusivamente à carreira acadêmica, a instituição se destaca no ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a divulgação do conhecimento da UFU na sociedade.

A composição singular da ESEBA a transforma em uma referência na comunidade, despertando o interesse em compreender sua trajetória, seu processo de constituição e consolidação histórica, assim como sua representação enquanto instituição de ensino, pesquisa e extensão. Este estudo se justifica diante da necessidade de explorar a história desta unidade de ensino da UFU. Apesar de existirem estudos sobre a ESEBA/UFU, muitos deles se limitam a relatos de experiências, e o tema em questão ainda não foi objeto de investigações acadêmicas. Portanto, a escolha desse objeto de pesquisa se fundamenta em sua relevância no âmbito da História da Educação e das Instituições de Ensino.

Sobre a relevância da investigação das instituições escolares na história da educação brasileira, Saviani destaca que “o compromisso de reconstruir historicamente as instituições escolares brasileiras pressupõe a existência dessas instituições, cuja natureza duradoura implica uma história que não apenas desejamos, mas também necessitamos conhecer” (Saviani, 2013, p. 29).

É importante destacar que esta pesquisa ampliará o conhecimento histórico sobre a educação pública federal ao focar a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia e sua trajetória, com todos os desafios e conquistas. Além disso, esta será a primeira dissertação de mestrado que trará um estudo sobre a história dessa instituição, incentivando novos trabalhos na área da História da Educação e da História das Instituições Escolares.

Atualmente, há um expressivo interesse nos estudos voltados para instituições escolares no âmbito da história da educação. Essas pesquisas, conforme indicado por Nozella e Buffa (2008), ganharam notoriedade, especialmente a partir da década de 90, marcada pela expansão das linhas de investigação, diversificação teórico-metodológica e adoção de diversas abordagens de pesquisa.

Neste sentido, Gatti Júnior (2000) destaca que a construção de interpretações acerca da vida das instituições educacionais é enriquecida, sobretudo, pelos avanços notáveis nos estudos sobre representações sociais, cultura escolar, elite, trabalho, grupos e classes sociais. Além disso, essa construção se beneficia da consolidação de tradições historiográficas mais robustas nos campos da História Oral, História da Imprensa, História do Pensamento Educacional, História das Ideias, entre outros.

No âmbito dessas investigações, Justino Magalhães destaca aspectos relevantes sobre a pesquisa relacionada a instituições de ensino no campo da História da Educação. Ele ressalta a ideia de que abordar a história de uma

instituição implica compreender e explicar os processos e os “compromissos” sociais como elementos fundamentais na condição de instituição, envolvendo regulação e manutenção normativa. Essa abordagem demanda uma análise dos comportamentos, representações e projetos dos sujeitos em relação à realidade material e sociocultural do contexto (Magalhães, 2004, p. 58).

É nesse cenário que a pesquisa objetiva contribuir para construção da história da Escola de Educação Básica da UFU no período de 1977 a 1988, buscando responder as seguintes indagações: Qual o contexto social, político e econômico que levou à criação da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia? Qual a justificativa para a construção de uma escola voltada aos servidores da UFU? Quais foram as lideranças que desempenharam papel crucial na fundação da ESEBA? Quais políticos desempenharam papel significativo no apoio à sua criação? E, por último, de que maneira essa instituição contribuiu para o panorama educacional de Uberlândia?

Na metodologia de pesquisa, adotada uma abordagem qualitativa, destacamos o uso de técnicas como levantamento bibliográfico e documental, além da utilização da História Oral. Para tanto, a pesquisa explora documentos como atas, regimentos, legislação, ofícios e correspondências nos arquivos da ESEBA/UFU, Centro de documentação e Pesquisa em História (CHDHIS/UFU), Conselho Diretor (CONDIR/UFU), Conselho Universitário (CONSUN/UFU) e Arquivo Público de Uberlândia. Além disso, inclui entrevistas com pessoas que participaram do processo de criação da instituição.

Na trajetória percorrida foram utilizadas fontes documentais para alcançar os objetivos propostos. Isso envolveu a identificação, coleta, organização e análise de documentos presentes nos arquivos da UFU e da ESEBA. No levantamento, foram identificados e consultados diversos tipos de documentos como Relatórios, Regimentos Internos, Plano Geral de Aplicação (PGA), Projeto de Educação Pré-Escolar, Ofícios e Memorandos, Informativos, Correspondências, Atas, Normativos, Relatórios, Editais e Planejamento Global Integrado (PGI/ESEBA).

Além disso, a coleta de dados envolveu a busca por obras que fundamentassem teoricamente e contextualmente a pesquisa, proporcionando uma compreensão sólida do processo histórico (político, econômico e educacional) no qual a pesquisa está inserida. Por fim, serão conduzidas entrevistas (semiestruturada e aberta) com pessoas que desempenharam papéis relevantes na ESEBA durante seu processo de criação e consolidação.

É relevante ressaltar, conforme mencionado por Pesavento (2003), a importância da análise de documentos, considerando as possíveis evidências ou indícios que podem surgir em resposta às questões de pesquisa. Articular de maneira cuidadosa esses indícios é essencial para a construção de uma narrativa histórica

que seja verossímil. Desse modo, as indagações, as inquietações e a problemática da pesquisa, ao serem constantemente confrontadas com documentos, proporcionam a oportunidade de construir uma narrativa do passado:

Tudo o que foi, um dia contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra. Tudo o que hoje acontecerá terá no futuro, várias versões narrativas. [...] reescrita da História, pois a cada geração se revisam interpretações. [...] a História trabalha com a mudança no tempo, e pensar que isso não se dê no plano da escrita sobre o passado implicaria negar pressupostos. (Pesavento, 2003, p. 16)

Conforme enfatizado por Godoy (1995), a compreensão aprofundada de um fenômeno é alcançada ao analisá-lo no contexto em que se manifesta, integrando-se a esse ambiente. Para atingir essa compreensão integrada, o pesquisador deve adotar uma metodologia qualitativa, conduzindo trabalho de campo para apreender o fenômeno a partir da perspectiva das pessoas envolvidas, levando em consideração diversos pontos de vista relevantes. A dinâmica do fenômeno é compreendida mediante a coleta e análise de diversos dados, todos contextualizados.

Do mesmo modo, Nozella e Buffa (2008) defendem uma metodologia que descreva o particular e suas relações com o contexto político, social e cultural, dialeticamente relacionados. Dessa maneira, a elaboração detalhada dos dados empíricos da instituição escolar constrói o primeiro passo do método dialético. Em seguida, o segundo passo consiste em “expor adequadamente o movimento real” reconstruindo o passado com uma perspectiva cultural focalizada daquele momento.

Considerando o exposto, optamos pela história oral como procedimento metodológico para a construção do conhecimento científico do objeto em estudo. Essa escolha ressalta os resultados que podem ser obtidos a partir de uma pesquisa historiográfica que não se restringe à investigação documental arquivística, mas incorpora a história oral como um instrumento de pesquisa qualitativa. A escolha epistemológica pelo uso da história oral, empregando a entrevista como instrumento, alinha-se à perspectiva de Thompson (2002, p. 25) permitindo-nos explorar as experiências de vida das pessoas envolvidas com o objeto da pesquisa. Isso pode dar à história uma nova dimensão.

Assim, na coleta e análise das fontes, optou-se pelo uso de abordagens associadas à História Oral, conforme definida por Thompson (2002, p.9) como sendo “a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas a partir da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiência”. Dessa maneira, serão ouvidos os protagonistas no processo de criação e consolidação da Escola de Educação Básica da UFU que tiveram vínculo com a escola durante o período de estudo, abrangendo servidores, professores e diretores. Para tanto, seguiu-se todas as orientações éticas do Comitê de Ética em Pesquisa da UFU, que autorizou a metodologia aqui proposta.

No âmbito desta pesquisa, é relevante destacar a pertinência da história oral como ferramenta complementar às fontes tradicionais de pesquisa, como a pesquisa bibliográfica e documental. Esta abordagem proporciona uma visão mais abrangente e diversificada dos eventos históricos, conforme destacado por Alves (2016). Além disso, a história oral, quando utilizada em conjunto com outras metodologias, apresenta o potencial de preencher lacunas nos registros históricos, fornecendo informações sobre eventos ou experiências que podem ter sido negligenciados ou esquecidos.

Nesta perspectiva, as entrevistas serão conduzidas de maneira semiestruturada, alinhando-se aos princípios da história oral. O método de pesquisa adotado utiliza amostragem não probabilística intencional, concentrando-se em indivíduos que desempenharam papéis relevantes na história da instituição, identificados a partir dos documentos localizados nos arquivos. Essa escolha metodológica visa explorar de maneira ampla e aprofundada os relatos dos entrevistados, captando nuances expressas não apenas verbalmente, mas também por meio da postura corporal, tonalidade da voz e até mesmo dos silêncios.

Simultaneamente, conduziremos uma pesquisa documental centrada no período de 1977 a 1988, investigando a origem da instituição. Essa pesquisa abrangerá a criação da escola e suas transformações ao longo do tempo, analisando as perspectivas de diretores, servidores e professores, além de examinar as estruturas no contexto político, legislativo, histórico e cultural. A análise minuciosa dos documentos presentes nos arquivos da ESEBA/UFU, como atas, regimentos, legislação, ofícios e correspondências, contribuirá para enriquecer a compreensão do processo histórico em questão.

A análise dos dados será conduzida de forma dialeticamente configurada, abordando as seguintes etapas: a) ordenação dos dados provenientes de entrevistas e referenciais bibliográficos; b) apresentação integral das entrevistas sem alterações na estrutura do diálogo, preservando detalhes; c) classificação dos dados obtidos nos textos (empíricos e teóricos) por meio de leitura rigorosa e crítica; d) reordenação das entrevistas, inscrevendo cada uma em uma linha e abrindo uma coluna para propriedades necessárias à sua caracterização; e) reclassificação dos materiais na fase indutiva, unindo colunas que registram categorias equivalentes para reter todas as características relevantes presentes nos textos; f) realização de análise crítica entre os dados empíricos das entrevistas e as categorias analíticas selecionadas, visando compreender e responder às questões elaboradas durante a construção do objeto de estudo.

Segundo Certeau (1982), o papel do historiador consiste em dar voz ao não dito, construindo e conferindo sentido a um determinado acontecimento ou artefato por meio do campo teórico-metodológico. A atividade de pesquisa

histórica ocorre em um contexto que delimita o que pode ser realizado e o que não é permitido. Dessa forma, a abordagem proposta busca uma compreensão mais profunda do processo histórico de criação da ESEBA/UFU e de seu papel no contexto educacional de Uberlândia, utilizando fontes bibliográficas, documentais, entrevistas e depoimentos.

Oliveira e Gatti Júnior (2002) destacam a necessidade de reavaliar os planos espaço-temporais ao estabelecer uma relação dialética entre a instituição educativa e sua comunidade. Essa abordagem, centrada na dimensão *meso*, busca desvendar os múltiplos significados presentes em todas as dimensões que configuram as instituições educativas. Ao privilegiar a dimensão *meso*, a História da Instituição ganha vida e intensidade, conferindo aos seus diversos agentes – diretores, professoras, professores, alunos e demais membros da comunidade – a condição de sujeitos históricos. Esse reconhecimento destaca a importância dos pequenos atos, dos gestos, das vozes frequentemente negligenciadas ou silenciadas, das práticas escolares, do currículo e dos projetos educativos.

Este campo de pesquisa deve abranger diversos aspectos, considerando normas e práticas que variam ao longo do tempo e espaço. Nosella e Buffa (2013) propõem categorias de análise que incluem: contexto histórico e circunstância específica da criação e da instalação da escola; processo evolutivo (origens, apogeu e situação atual); vida escolar; arquitetura (organização do espaço, estilo, implantação, reformas e eventuais descaracterizações); alunos (origem social, destino profissional e suas organizações); professores e administradores (origem, formação, atuação e organização); saberes (currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino); normas disciplinares (regimentos, organização do poder, burocracia; prêmios e castigos); eventos (festas, exposições, desfiles) dentre outros.

Segundo Certeau (1979) falar de história é como uma “operação”, pois “toda pesquisa historiográfica é articulada a partir de um lugar de produção socioeconômico, político e cultural”. Para o autor, à medida que o conceito é construído no decorrer da pesquisa implica um modo de elaboração circunscrito pelas usas próprias determinações.

Diante dessas considerações, torna-se imperativo conduzir uma pesquisa no âmbito da História e Historiografia da Educação que envolva uma análise investigativa da Instituição. No caso específico da Escola de Educação Básica da UFU, o historiador da educação busca desvelar suas origens, examinar suas transformações ao longo do tempo e contextualizar os aspectos políticos, econômicos e sociais que influenciaram sua consolidação. O objetivo é compreender os processos de sua criação e estabelecimento, assim como discernir qual foi o seu papel no panorama educacional de Uberlândia.

Segundo Sanfelice (2008), explorar a história de uma instituição escolar envolve o estudo de um objeto singular. É importante destacar que a investigação de um objeto singular não é excluída para o pesquisador que busca adotar uma visão abrangente da totalidade histórica. Além disso, a pesquisa pode representar o real tal como ele é.

Os estudos sobre instituições escolares são importantes para compreender a história, a cultura e os objetivos da educação. Segundo Souza-Chaloba (2019), os estudos sobre grupos escolares, por exemplo, contribuíram para a historiografia da educação brasileira ao instituir e disseminar categorias de análise e colaborar para o avanço do conhecimento, ajudando a consolidar novos objetos de pesquisa.

Neste sentido entende-se que ao perguntar como correu seu processo de criação, quais os benefícios que ela traz, quais os desafios culturais, sociais, políticos enfrentados no seu processo de criação e consolidação, e como a ESEBA/UFU é representada educacionalmente e socialmente em Uberlândia, busca-se entender não apenas que é aparente mas entender o “aspecto mais amplo” as convergências e entrecruzamentos entre a construção social, política, cultural no processo de consolidação e etapas da constituição dessa escola ao longo dos anos de 1977 a 1988.

Assim, o estudo sobre a história da criação da ESEBA, Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia, com ênfase na sua função no contexto social, busca promover uma “renovação epistemológica” nos estudos históricos das instituições escolares. Este esforço conforme Magalhães (2004) em seu livro “Tecendo nexos: história das instituições educativa”, visa aprofundar a compreensão e a análise das dimensões históricas dessas instituições:

[...] a centralidade e a atualidade dos discursos historiográficos no quadro educacional está associada a uma renovação epistemológica através da interdisciplinaridade e da multifatorialidade, com recursos a diverso tipo de informação. [...] a história enquanto meio de representação, intelecção e interpretação da realidade em transformação, tende a construir-se como um fator de racionalidade para a inovação e para a decisão, por parte das sociedades, dos estados e das pessoas. (Magalhães, 2004, p. 111).

A condução da pesquisa tem enfrentado desafios significativos na localização e resgate das fontes históricas relacionadas a instituição em estudo. Algumas dessas fontes simplesmente não existem, e quando disponíveis, frequentemente demandam organização e tratamento para garantir a preservação de seus relatos. Nota-se que a manutenção dessas fontes se encontra dispersa, inadequadamente armazenada e sujeita a deterioração, correndo o risco de serem perdidas. Diante dessa realidade, consideráveis esforços têm sido empreendidos para criar condições concretas necessárias à preservação das fontes destinadas a este estudo.

Além disso, tem sido desafiador localizar pessoas que estiveram envolvidas na criação da instituição, seja pela mudança para fora da cidade de Uberlândia ou, em alguns casos, pelo falecimento. Vale ressaltar que a abordagem da pesquisa oral oferecerá ao historiador a oportunidade de preencher possíveis lacunas nos registros históricos, fornecendo informações que podem ter sido negligenciadas ou esquecidas ao longo do processo de criação e consolidação dessa instituição escolar.

A pesquisa será estruturada em três capítulos. O primeiro apresenta breves considerações sobre aspectos históricos e educacionais que antecedem e permeiam a criação das escolas de aplicação. Exploramos os aspectos conjunturais, políticos, econômicos e sociais que moldaram as transformações educacionais, percorrendo a trajetória histórica dos Colégios de Aplicação (CAPs) no Brasil e a criação e federalização da Universidade Federal de Uberlândia. Este capítulo contextualiza historicamente a formação e evolução dessas instituições, proporcionando uma visão aprofundada do cenário que deu origem à ESEBA.

No segundo capítulo, buscamos compreender a criação e implantação da Escola de Educação Básica da UFU. Analisamos a situação econômica e social da região, as nuances das articulações políticas e as justificativas apresentadas pelos seus proponentes. Investigamos também as representações sociais sobre o funcionamento da escola durante o período em estudo, utilizando depoimentos dos entrevistados e análise documental. O propósito é elucidar os motivos que levaram à construção de uma escola destinada aos servidores da UFU.

O terceiro capítulo será dedicado à apresentação e análise das proposições pedagógica e prática desenvolvidas na escola no período proposto, bem como seu papel no contexto educacional de Uberlândia.

### **3. Considerações Finais**

A história de uma instituição escolar emerge como uma representação do passado moldada pelas práticas e ações de grupos e indivíduos específicos. À medida que essas instituições se desenvolvem e cumprem seus propósitos, uma cultura escolar se consolida. Contrariamente à concepção de entidades autônomas, as instituições escolares estão intrinsecamente ligadas à realidade social, política, cultural, econômica e educacional, conforme observado por Sanfelice (2007). Uma análise detalhada do interior de uma instituição, por si só, não fornece uma explicação imediata. A identidade institucional, mesmo quando estabelecida, é resultado de influências externas e é incorporada dialeticamente em seu contexto interno.

Conforme apontamentos de Magalhães (2004), a narrativa da história de uma instituição escolar implica a compreensão e explicação dos processos e “compromissos” sociais como elementos instituintes, uma construção subjetiva

condicionada às circunstâncias históricas, imagens e representações dos sujeitos, influenciada por aspectos biográficos e grupais. Nesse sentido, a historicidade não é estática ou isolada, mas resulta do contexto histórico e social emergente das relações e ações recíprocas dos indivíduos.

Assim, compreende-se que a reconstrução histórica da Escola de Educação Básica da UFU adquire uma importância crucial, preenchendo uma lacuna essencial ao documentar sua influência no cenário educacional de Uberlândia e o desenvolvimento consolidado da instituição no período de 1977 a 1988. Esta pesquisa contribuirá de maneira significativa para a compreensão da sociedade sobre a origem da escola, oferecendo uma visão abrangente das interseções e interconexões que moldaram os âmbitos social, político e cultural ao longo de sua formação.

Esta pesquisa desempenha um papel significativo no aprofundamento do entendimento da história da educação pública federal, concentrando-se na trajetória específica da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, explorando seus desafios e realizações. Destaca-se como o primeiro estudo dedicado à história dessa instituição, servindo como catalisador para futuras pesquisas na área da História da Educação e das Instituições Escolares.

Acredita-se, portanto, que esta pesquisa se consolide como uma fonte inestimável para compreender a trajetória de uma instituição de ensino público federal notável, atualmente designada como Colégio de Aplicação, caracterizada por um projeto educacional singular em comparação com outras instituições de educação básica em Uberlândia. Além disso, proporcionará à comunidade científica, especialmente no âmbito da educação, elementos cruciais para avançar no entendimento da história institucional, ao mesmo tempo que cria condições propícias para futuras investigações nesse campo.

## Referências

ANDRADE, F.A G; TOLEDO, C.A.A. História da Educação e pesquisas sobre instituições escolares: um balanço na da produção nas universidades paranaenses (2008-2016). **Cadernos de História da Educação**. v.19 n.1 (2020).

ALVES, Maria Cristina Santos de Oliveira. **A história oral como fonte de pesquisa em educação: possibilidades e limites**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2010. Disponível em: <https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mariacristinasantosdeoliveiraalves.pdf>. Acesso em 27 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 8 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.053, de 12 de março de 1946**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/3/1946, Página 3693 (Publicação Original). **Coleção de Leis do Brasil - 1946**, p. 520 Vol. 1 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 jan. 2024.

BENITES, L. N. **Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Processos Inclusivos: trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais**. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10303/000593840.pdf;sequence=1>. Acesso em 11 jan. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CORREIA, Evelline Soares. Colégios de Aplicação Pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 9, n. 17, p. 116-129, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/619/pdf>. Acesso em 4 jan. de 2024.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Educ. Pesqui. [online]. 2004, vol.30, n.01, pp.139-159. ISSN 1517-9702. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100008&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100008&script=sci_abstract). Acesso em 27 dez. 2023.

FRANGELLA, Rita. C. P. (2000) Colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no colégio de aplicação da universidade do Brasil. **I Congresso Brasileiro de História da Educação**. Anais. História e Historiografia. 2000. Disponível em: <https://sbhe.org.br/anais>. Acesso em 12 jan. 2024.

GATTI JÚNIOR, Décio. A Pesquisa Histórico-Educacional sobre as Instituições Educacionais Brasileiras: reflexões teórico-metodológicas. **I Congresso Brasileiro de História da Educação**. Anais. História e Historiografia. 2000. Disponível em: <https://sbhe.org.br/anais>. Acesso em 12 jan. 2024.

GATTI JÚNIOR, D. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. **Revista Educação em Questão, [S. l.]**, v. 28, n. 14, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4469>. Acesso em: 26 jul. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 jul. 2023.

LIMA, H. R. O papel dos colégios de aplicação e da educação básica nas universidades públicas. **Cadernos FUCAMP**, v.8, n. 9, p, 49-64, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.unifucamp.edu.br/wp-content/uploads/2011/07/Ano8-N%23U00c3%23U00bamer0-9.pdf#page=49>. Acesso em 11 jan. 2024.

MAGALHAES, Justino. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Repositório da Universidade de Lisboa. Comunidades & Coleções. 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5924>. Acesso em 12 dez 2023.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. 2º Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001

MOLINA, William Fernandes; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Os Colégios de Aplicação no sistema educacional brasileiro: contexto de criação e reverberações no ensino de Teatro. Urdimento: **Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 38, p. 1–26, 2020. DOI: 10.5965/14145731023820200042. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/17277>. Acesso em: 3 jan. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Relatório dos Encontros Regionais de Educação Pré-Escolar.1981**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002612.pdf>. Acesso em 27 de dez. 2023.

NASCIMENTO, M. I. M. As instituições escolares públicas dos Campos Gerais - PR (1904-1950). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 45e, p. 76–87, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i45e.8640109. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640109>. Acesso em: 2 jan. 2024.

NOSELLA, Paulo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2013. 2ª Edição.

OLIVEIRA, Lúcia H. M.M.; GATTI JÚNIOR, Décio. História das Instituições Educativas: um novo olhar historiográfico. **Cadernos de história da Educação**. v. 1 nº 1. Jan/dez 2002. p. 73.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROMANELLI, O. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 18ª Edição. 1996.

SANFELICE, José Luis. **História das instituições escolares: desafios teóricos**. Série Estudos. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. UNICAP nº25, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i25.212>. Acesso em 12 dez. 2023

SANFELICE, José Luis. História de Instituições Escolares e Micro História. **Revista HISTEDBR On-line**. Artigos. UNICAMP. v. 10. nº39. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i39.8639716>. Acesso em 12 dez. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Instituições de memória e organização de acervos para a história das instituições escolares. In: SILVA, João Carlos da; ORSO, José Paulino; CASTANHA, André Paulo; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. (Org.). **História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica**. Campinas: Alínea, 2013. p.13-31.

SILVA, Rosiane Machado Da. O estado do conhecimento sobre os colégios de aplicação do Brasil de 1987-2013 na história da educação. **Reunião Regional da ANPED Sul**, v. 10, p. 1-20, 2014.

SOUZA-CHALOPA, Rosa Fátima de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a historiografia da educação brasileira: reflexões para debate. **Rev. Brasileira de História da Educação**. Volume 19. Publicada em 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e063>. Acesso em 26/06/2023.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 3ª ed, 2002.

## EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

*Ana Karolina Silva<sup>1</sup>*

### 1. Introdução

Para a maioria dos profissionais que atuam na área da educação, receber um aluno com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), em uma sala de ensino regular, chega a assustar no começo. Então surge os primeiros questionamentos: E agora? Como vou lidar com este aluno? Será que eu vou conseguir ajudá-lo? Vou conseguir promover a interação dele com os demais alunos? Que informações são necessárias para que eu consiga desenvolver o meu trabalho acolhendo adequadamente um aluno autista?

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um desafio complexo, que envolve não apenas a adaptação do ambiente escolar, mas também a compreensão das experiências individuais das crianças com TEA. Por se tratar de um transtorno neuropsiquiátrico caracterizado por dificuldades na comunicação, na interação social e na presença de padrões de comportamento restritivos e repetitivos, é que inúmeros são os desafios para promover um processo de ensino-aprendizagem eficaz que possa contribuir efetivamente para que o aluno com TEA consiga a aprender a aprender. O TEA é uma condição altamente heterogênea, o que significa que a sua apresentação varia significativamente de pessoa para pessoa. Isso torna o processo de ensino-aprendizagem com alunos autistas um desafio complexo e multifacetado.

Considerando que a epistemologia da educação se concentra na natureza do conhecimento, na aprendizagem e na construção do conhecimento. Neste contexto, é crucial explorar como a epistemologia da educação pode fornecer insights valiosos sobre a educação de alunos autistas, reconhecendo a singularidade de seus modos de aprendizagem e desenvolvimento.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia / 2023. Profissional de Apoio Escolar na Prefeitura Municipal de Uberlândia. E-mail: karoludimg.ufu@ufu.br.

Razão pela qual, neste artigo, exploraremos a aplicação da fenomenologia na inclusão escolar de crianças com TEA, destacando os princípios fundamentais da fenomenologia e como ela pode contribuir para um ambiente escolar mais inclusivo. Além disso, discutiremos as barreiras à inclusão e como a fenomenologia pode ajudar a superá-las.

## **2. Epistemologia e educação**

A epistemologia é o estudo da natureza do conhecimento, sua origem, sua estrutura e seus limites. Ela desempenha um papel importante na educação, uma vez que ajuda a compreender como as pessoas adquirem conhecimento e como esse conhecimento pode ser transmitido de forma eficaz. Aqui estão algumas das contribuições da epistemologia para a educação:

**Compreensão da natureza do conhecimento:** A epistemologia ajuda os educadores a entender as diferentes formas de conhecimento, como o conhecimento empírico, o conhecimento científico e o conhecimento filosófico. Isso permite que eles desenvolvam abordagens pedagógicas que se alinhem com a natureza do conhecimento que estão tentando transmitir.

**Teorias do aprendizado:** A epistemologia fornece uma base teórica para a compreensão do processo de aprendizado. Diferentes teorias epistemológicas, como o empirismo, o racionalismo e o construtivismo, influenciam a forma como os educadores abordam a instrução e o ensino.

**Avaliação do conhecimento:** A epistemologia auxilia na criação de métodos de avaliação que são consistentes com a natureza do conhecimento em questão. Por exemplo, o conhecimento científico pode ser avaliado por meio de testes empíricos, enquanto o conhecimento filosófico pode ser avaliado por meio de argumentação lógica.

**Desenvolvimento do pensamento crítico:** A epistemologia promove o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de questionar e analisar o conhecimento. Isso é essencial para capacitar os alunos a avaliar a validade das informações que encontram e a formar suas próprias opiniões.

**Promoção da investigação:** A epistemologia incentiva a pesquisa e a busca ativa do conhecimento. Ela ajuda os educadores a desenvolver abordagens que estimulem os alunos a explorar, questionar e investigar tópicos de forma mais aprofundada.

**Conscientização da incerteza e da complexidade:** A epistemologia ensina que o conhecimento muitas vezes é incerto e complexo, o que pode ajudar os alunos a adotar uma abordagem mais humilde em relação ao conhecimento e a reconhecer a importância da tolerância à ambiguidade.

Ética e responsabilidade intelectual: A epistemologia também desempenha um papel na promoção da ética e da responsabilidade intelectual. Ela ajuda a enfatizar a importância da honestidade intelectual, da atribuição adequada de fontes e da prática de uma busca honesta do conhecimento.

Em resumo, a epistemologia desempenha um papel fundamental na educação, ajudando a moldar a forma como o conhecimento é adquirido, transmitido e avaliado. Ela promove uma compreensão mais profunda do processo de aprendizado e incentiva o desenvolvimento de habilidades críticas que são essenciais para o sucesso na vida acadêmica e além.

A epistemologia da educação enfatiza a importância de compreender como o conhecimento é adquirido, organizado e internalizado. No caso de alunos autistas, é essencial reconhecer que seus processos de construção do conhecimento podem diferir dos de alunos neurotípicos. Alguns alunos autistas podem apresentar interesses e habilidades excepcionais em áreas específicas, como matemática, ciências, música ou artes, enquanto podem enfrentar desafios em outras áreas. Portanto, é fundamental adotar uma abordagem individualizada para atender às necessidades e talentos de cada aluno.

A comunicação é uma parte crucial do processo de ensino-aprendizagem. Alunos autistas frequentemente enfrentam desafios na comunicação verbal e não verbal, o que pode afetar sua capacidade de expressar ideias, fazer perguntas e colaborar com os colegas. A epistemologia da educação destaca a importância de adaptar estratégias de comunicação para atender às necessidades individuais dos alunos autistas, como o uso de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) e estratégias visuais.

A interação social também é uma área de foco na epistemologia da educação. Alunos autistas podem ter dificuldades em compreender as sutilezas da interação social e podem sentir-se sobrecarregados em ambientes sociais. Portanto, é essencial criar um ambiente de aprendizagem que seja seguro e inclusivo, promovendo interações sociais positivas e oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais.

A epistemologia da educação no contexto do autismo destaca a importância de práticas educacionais inclusivas. A inclusão educacional envolve a criação de ambientes que atendam às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Isso requer a adaptação de estratégias de ensino, materiais e avaliações para garantir que os alunos autistas tenham acesso ao currículo e a oportunidades de aprendizagem significativas.

### 3. Principais teóricos que abordam essa temática

Analisar autores que contribuem na questão da inclusão escolar em especial de autistas é assunto importante na sociedade contemporânea; sendo assim para melhor compreender as contribuições da epistemologia da educação quanto a inclusão escolar, no presente artigo, serão abordados Edmund Husserl, John Locke e Immanuel Kant.

Para Husserl, o como sabemos, está fundamentado numa fenomenologia, ou seja, no estudo e descrição dos fenômenos. Fenômeno, por sua vez, é um conceito que aparece, com maior clareza, na filosofia kantiana e serve para designar “aquilo que aparece para nós”, ou seja, para Kant, os nossos sentidos não conseguem chegar realmente ao noumenon, “coisa em si” (ou como a coisa realmente é), mas apenas ao phainomenon<sup>1</sup>, “aparência da coisa” (como a coisa aparece aos nossos sentidos). Husserl se apropria dessa conceituação e a desenvolve de tal forma a mostrar que a nossa consciência é criadora de mundo, isto é, que tudo o que está “posto diante de nós” (objeto) é um fenômeno de nossa consciência:

Se nos ativermos a simples fenomenologia do conhecimento, trata-se nela da essência do conhecimento, patenteável de modo directo e intuitivo, isto é, trata-se no âmbito da redução fenomenológica e da autopresentação, de uma patenteação intuitiva e separação analítica das múltiplas espécies de fenômenos, que a vasta rubrica de abarca [...] As vivências cognitivas – e isto pertence à essência – têm uma intencionalidade, visam (meinem) algo, referem-se, de um ou outro modo, a uma objectualidade. É próprio delas referir-se a uma objectualidade [...] (HUSSERL, 2001)

O propósito de Husserl ao criar a fenomenologia foi o de contribuir para a compreensão do mundo e das coisas como estas se apresentam à nossa consciência, permeada pela intencionalidade, captando a essência do objeto que não depende e nem existe fora de si.

“O homem é aquilo que a educação faz dele”. (KANT, 1996)

Considerando que Kant, entende que a Educação ensina as pessoas a viverem em sociedade e que para ele tudo o que se aprende e vivencia, agrega conhecimentos. Estes conhecimentos podem ser transmitidos através da oralidade e ou escrita, ao longo do tempo, e ao ser questionados e vivenciados passam a fazer parte do conhecimento internalizado. Contudo para ele este processo não é possível individualmente, vindo a ocorrer por meio dos resultados dos conhecimentos produzidos em nível social (socializados). Deste modo, se encontra a pedra ângular do pensamento pedagógico de KANT (1996):

“A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino”.

O filósofo afirma ainda que somente através da disciplina e moralidade, chegaremos a uma humanidade mais feliz e respeitosa com a coletividade.

Kant aborda de forma precisa o tema Educação dizendo que ela é que faz do homem um verdadeiro homem. É a Educação que possibilitará ao homem sua evolução até que possa chegar ao seu fim que é ver-se enquanto humanidade.

Kant acreditava que o homem é o que a educação faz dele, através da disciplina, da didática, da formação moral e da cultura. Para atingir a perfeição, o homem precisa da disciplina que também permite dominar as tendências instintivas da formação cultural.

Kant compreende que o processo educativo é aprimorado a cada geração elevando assim a humanidade e desta forma, não se deve educar com base na sociedade atual e sim, com base numa sociedade melhor.

O plano educacional de Kant não é restrito a somente o desenvolvimento do indivíduo, porém cada indivíduo realiza em si o projeto da humanidade. A finalidade da educação em Kant é a felicidade, do indivíduo que a conquista com a formação do sujeito autônomo e da sociedade, com indivíduos éticos.

Kant acreditava na importância da autonomia intelectual e moral. Sua ideia de “maioridade” enfatiza que os indivíduos devem ser capazes de pensar por si mesmos e agir de acordo com princípios racionais. Na educação, isso sugere a necessidade de promover o pensamento crítico e a capacidade de tomar decisões informadas e éticas.

Já John Locke, filósofo inglês do século XVII, expõe seus insights sobre a educação principalmente em sua obra “Algumas Reflexões sobre a Educação”. Neste texto, Locke delineia uma visão revolucionária, moldada pela sua crença na mente humana como uma “tábula rasa” ou folha em branco no nascimento. Abaixo, destaco alguns dos pontos-chave da sua abordagem educacional.

Um dos pilares fundamentais do pensamento de Locke é a concepção da mente como uma “tábula rasa”, na qual a experiência e a observação formam a base do conhecimento. Essa ideia radical influenciou diretamente sua visão sobre como educar as crianças. Para ele, a educação deveria começar cedo, concentrando-se na formação moral e ética desde a infância.

Locke defendia um aprendizado baseado na experiência sensorial. Ele acreditava que as crianças deveriam ser expostas a objetos e situações do mundo real, permitindo-lhes aprender através da observação e da prática. Essa

abordagem prática visava não apenas à aquisição de conhecimento, mas também ao desenvolvimento de habilidades práticas e do pensamento crítico.

Outro aspecto notável é a ênfase na individualidade. Locke propunha um processo educacional gradual e personalizado, adaptado às necessidades e interesses específicos de cada aluno. Acreditava que os tutores deveriam desempenhar um papel ativo, ajustando sua abordagem de ensino conforme necessário.

A razão também desempenha um papel central nos pensamentos de Locke sobre a educação. Ele via a razão como uma ferramenta essencial para o aprendizado e incentivava os educadores a cultivarem habilidades de pensamento crítico nos alunos. Essa ênfase na razão estava alinhada com sua visão mais ampla sobre a importância da tolerância e do respeito pelas diferenças individuais.

Eu imagino a mente das crianças, quão facilmente tomam este ou aquele caminho, como a própria água; e embora esta seja a parte mais importante, e nosso principal cuidado deva ser a respeito do interior, ainda sim, a “cabana de barro” não deve ser negligenciada (LOCKE, 1999, p. 154§§. 2).

Em *Alguns Pensamentos Sobre a Educação*, publicado originalmente em 1693, Locke discorre e emite algumas reflexões de como estimular as crianças a desenvolverem a razão. Para ele, a educação deveria ser tanto da mente quanto do corpo, indicando que o aprendizado exigiria dedicação.

Sua proposta educacional visa sobretudo a formação do homem virtuoso, capaz de agir segundo a razão. A educação deve começar desde cedo, através do desenvolvimento das capacidades individuais, da formação de “bons hábitos” e estar pautada pelos aspectos: físico, moral e intelectual.

As crianças podem ser levadas a conhecer as letras, sem se darem conta; ser ensinadas a ler, sem perceber que seja outra coisa, senão uma brincadeira; divertirem-se com coisas pelas quais outras são açoitadas. (LOCKE, *Ibid.*, p. 227,§§. 149)

#### **4. Contribuições da fenomenologia à Educação Inclusiva: a Inclusão Escolar de Crianças com Transtorno do Espectro Autista**

A fenomenologia é uma corrente filosófica que se concentra na investigação da experiência subjetiva, buscando compreender como as pessoas percebem, interpretam e vivenciam o mundo ao seu redor. Essa abordagem filosófica tem contribuído de maneira significativa para a educação de várias formas. Enfatizando a importância de compreender a experiência do aluno a partir de sua perspectiva pessoal. Isso ajuda os educadores a reconhecer a diversidade de pontos de vista e experiências dos alunos, permitindo uma abordagem mais personalizada para o ensino.

A fenomenologia destaca a importância da subjetividade na formação das experiências e percepções de um aluno. Isso ajuda os educadores a reconhecer que cada aluno é único e que suas experiências pessoais desempenham um papel fundamental em sua aprendizagem.

A fenomenologia examina como a percepção e a consciência moldam a forma como os alunos interpretam o mundo. Isso é relevante para a educação, pois ajuda os educadores a entender como os alunos constroem seu conhecimento e como suas percepções afetam sua aprendizagem.

Deste modo, ela incentiva a reflexão sobre a própria experiência e a autoconsciência. Isso é benéfico para os educadores, pois os ajuda a refletir sobre suas práticas de ensino e a considerar como suas ações afetam os alunos.

Promove uma visão holística da experiência humana, reconhecendo a interconexão de pensamentos, sentimentos e ações. Isso pode levar a uma educação mais equilibrada e centrada no desenvolvimento de alunos como seres humanos completos.

A fenomenologia examina a relação entre o sujeito (o aluno) e o objeto (o que está sendo aprendido). Isso pode ajudar os educadores a projetar atividades e estratégias de ensino que sejam mais envolventes e significativas para os alunos.

Portanto, ela encoraja a análise crítica das suposições e preconceitos que influenciam a percepção e a compreensão. Isso pode ajudar os educadores a reconhecer e superar preconceitos e estereótipos em sala de aula.

Ao considerar a perspectiva do aluno, os educadores podem desenvolver empatia e compreensão em relação aos desafios e necessidades individuais dos alunos, o que pode melhorar a qualidade do ensino e o relacionamento entre professores e alunos.

Assim, a fenomenologia se mostra como sendo uma abordagem valiosa na pesquisa educacional, permitindo que os pesquisadores explorem as experiências dos alunos e professores de maneira mais aprofundada, o que pode levar a insights significativos para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

As contribuições da fenomenologia para a educação estão relacionadas à promoção da compreensão da experiência individual do aluno, ao aprimoramento da prática educacional, à promoção da reflexão e ao desenvolvimento de uma abordagem mais centrada no aluno. Ela enfatiza a importância de reconhecer a subjetividade e a percepção na educação, tornando-a uma abordagem valiosa para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Edmund Husserl foi um filósofo fenomenológico cujas obras se concentram na análise da consciência e da experiência subjetiva. Embora Husserl não tenha escrito especificamente sobre como lidar com alunos autistas, a fenomenologia pode fornecer algumas perspectivas úteis para entender e interagir com pessoas com autismo.

Aqui estão algumas diretrizes gerais que podem ser adaptadas do pensamento fenomenológico de Husserl para ajudar a lidar com um aluno com transtorno do espectro autista:

**Suspensão do julgamento:** Husserl enfatizou a importância de suspender os preconceitos e julgamentos para perceber as coisas como elas são. Isso pode ser aplicado ao lidar com alunos autistas, tratando-os com respeito e evitando estereótipos prejudiciais.

**Empatia:** A fenomenologia incentiva a empatia, ou seja, tentar compreender a perspectiva do outro. Ao lidar com um aluno autista, é fundamental tentar entender suas experiências e necessidades únicas, ouvindo suas preocupações e prestando atenção à forma como eles experimentam o mundo.

**Redução fenomenológica:** Husserl sugeriu que podemos compreender melhor a essência das coisas ao reduzir o mundo às suas experiências mais fundamentais. Isso pode ser aplicado ao lidar com um aluno autista, concentrando-se nas experiências e sensações que eles estão enfrentando, em vez de impor expectativas ou demandas.

**Comunicação clara e não-verbal:** Muitas vezes, alunos autistas podem enfrentar dificuldades na comunicação verbal. A fenomenologia nos lembra da importância da comunicação não-verbal, como linguagem corporal, expressões faciais e gestos. Use uma comunicação clara e não-verbal para facilitar a compreensão.

**Individualidade:** Cada pessoa é única, e a fenomenologia enfatiza a importância de tratar cada indivíduo como um ser singular. Reconheça as diferenças e necessidades específicas do aluno autista e adapte seu ensino de acordo.

**Permanecer aberto a novas experiências:** A fenomenologia incentiva a exploração de novas perspectivas e experiências. Ao lidar com um aluno autista, esteja disposto a aprender com eles e a se adaptar às suas necessidades em constante evolução.

Embora Husserl não tenha se concentrado especificamente em como lidar com alunos autistas, os princípios fenomenológicos de suspensão do julgamento, empatia, redução fenomenológica, comunicação clara, individualidade e abertura para novas experiências podem ser aplicados para criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz para alunos autistas. No entanto, é importante lembrar que cada pessoa é única, e é essencial adaptar as abordagens de acordo com as necessidades específicas do aluno em questão. Além disso, consultar especialistas em autismo e seguir as melhores práticas recomendadas por profissionais de saúde e educação é fundamental ao lidar com alunos autistas.

Edmund Husserl era um filósofo fenomenológico cuja obra estava focada na análise da consciência e da experiência subjetiva. Embora Husserl não tenha escrito especificamente sobre o autismo ou a educação de alunos autistas, você

pode aplicar princípios fenomenológicos para desenvolver uma abordagem mais sensível ao acolher um aluno autista. Aqui estão algumas informações essenciais para considerar ao desenvolver seu trabalho:

**Compreensão do Autismo:** Primeiro, é fundamental adquirir uma compreensão sólida do autismo, suas características, e como ele afeta a experiência do indivíduo autista. A pesquisa atual sobre o autismo, incluindo as diferentes formas do espectro autista, pode ajudá-lo a compreender as particularidades de seu aluno.

**Conheça o Aluno:** Cada aluno autista é único, e é importante conhecer o seu aluno individualmente. Isso inclui suas preferências, desafios, pontos fortes e necessidades específicas. Uma avaliação detalhada e a colaboração com profissionais da área de educação especial podem ajudar a obter informações específicas sobre o aluno.

**Abordagem Sensível:** A fenomenologia enfatiza a importância da empatia e da compreensão da perspectiva do outro. Ao interagir com seu aluno autista, esteja atento às suas experiências e sentimentos. Seja sensível às suas necessidades e adapte sua abordagem de acordo.

**Comunicação Clara:** Muitas pessoas com autismo enfrentam desafios na comunicação, sejam eles verbais ou não verbais. Certifique-se de usar uma comunicação clara e direta. Esteja disposto a utilizar métodos alternativos de comunicação, como o uso de imagens, linguagem de sinais ou comunicação assistiva, se necessário.

**Ambiente de Aprendizado:** Considere a configuração do ambiente de aprendizagem. Reduza distrações sensoriais que podem ser aversivas para o aluno autista, como ruídos altos ou iluminação brilhante. Crie um ambiente seguro e previsível.

**Individualidade:** Reconheça a individualidade do aluno autista. Evite generalizações e estereótipos. Adapte seu ensino de acordo com as necessidades e interesses específicos do aluno.

**Trabalho em Equipe:** Colabore com outros profissionais de educação especial, terapeutas e pais do aluno para criar um plano educacional individualizado (PEI) que atenda às necessidades do aluno e promova seu desenvolvimento.

**Atualização Contínua:** Mantenha-se atualizado sobre as melhores práticas na educação de alunos autistas. A pesquisa e o desenvolvimento de abordagens pedagógicas eficazes continuam avançando.

**Sensibilidade Ética:** Lembre-se de que o respeito à dignidade e à autonomia do aluno é fundamental. A fenomenologia enfatiza a importância de reconhecer o valor intrínseco de cada indivíduo.

Embora as ideias de Edmund Husserl se concentrem na fenomenologia, elas podem ser aplicadas de maneira mais ampla para desenvolver uma abordagem mais sensível e eficaz ao acolher e educar um aluno autista. No entanto, é importante lembrar que as melhores práticas em educação especial estão em constante evolução, e a consulta a profissionais da área e a formação contínua são fundamentais para fornecer o melhor suporte possível ao aluno.

Compreender as respostas para as questões abordadas nesse artigo, é refletir sobre uma educação inclusiva, eficaz que auxilie no desenvolvimento íntegro do educando com necessidades especiais.

A ação do professor desempenha um papel crucial na inclusão escolar de crianças com TEA. A primeira etapa é o reconhecimento e entendimento das características individuais de cada aluno, suas habilidades e desafios. Professores inclusivos buscam constantemente atualizações sobre o TEA, participando de cursos de formação e mantendo-se informados sobre as melhores práticas educacionais.

A adaptação do ambiente escolar é outra faceta fundamental da ação do professor. Isso pode incluir a criação de áreas sensoriais, o uso de recursos visuais, e a implementação de estratégias que minimizem estímulos aversivos. Além disso, o professor desempenha um papel central na promoção da aceitação e compreensão por parte dos demais alunos, fomentando uma cultura de respeito e empatia.

O professor de apoio desempenha um papel crucial na implementação bem-sucedida da inclusão para crianças com TEA. Este profissional não apenas facilita o acesso ao currículo, mas também atua como mediador entre o aluno e o ambiente escolar. A compreensão profunda do TEA, suas características individuais e estratégias de ensino adaptativas são elementos essenciais para o sucesso do professor de apoio.

## **5. Contribuições da Teoria Kantiana para Educação Inclusiva: a Inclusão Escolar de Crianças com Transtorno do Espectro Autista**

A teoria kantiana, desenvolvida pelo filósofo Immanuel Kant, oferece diversas contribuições importantes para a educação. Abaixo estão algumas das principais contribuições da filosofia kantiana nesse contexto:

**Ética e Moralidade na Educação:** Kant enfatizou a importância da moralidade e ética na conduta humana. Ele argumentou que a educação deve ser direcionada não apenas para o desenvolvimento intelectual, mas também para a formação moral dos indivíduos. A ênfase na autonomia moral e na responsabilidade pessoal é uma contribuição valiosa para a construção de sistemas educacionais que promovam valores éticos.

**Respeito pelo Indivíduo:** Kant defendeu a ideia de que cada pessoa deve ser tratada como um fim em si mesma, e não apenas como um meio para

atingir um fim. Essa noção de respeito pela dignidade humana tem implicações significativas para a educação, destacando a importância de reconhecer e valorizar a singularidade de cada aluno. Isso influencia práticas pedagógicas que respeitam a individualidade e promovem um ambiente inclusivo.

**Desenvolvimento da Autonomia:** Kant acreditava na importância da autonomia intelectual e moral. Sua ideia de “maioridade” enfatiza que os indivíduos devem ser capazes de pensar por si mesmos e agir de acordo com princípios racionais. Na educação, isso sugere a necessidade de promover o pensamento crítico e a capacidade de tomar decisões informadas e éticas.

**Enfoque na Razão:** A filosofia kantiana valoriza a razão como guia para a compreensão do mundo. Na educação, isso implica a promoção do pensamento lógico, da análise crítica e da resolução de problemas. A ênfase em desenvolver a capacidade de raciocínio contribui para a formação de indivíduos capazes de participar ativamente na sociedade.

**Universalidade dos Princípios Morais:** Kant argumentava que os princípios éticos deveriam ser universais, aplicáveis a todos os seres racionais. Essa ideia pode ser incorporada na educação, promovendo valores fundamentais que transcendem diferenças culturais e sociais, contribuindo para a construção de uma base ética comum.

**Conceito de Dever:** Kant destacava a importância do cumprimento do dever moral. Na educação, isso pode se traduzir no estabelecimento de responsabilidades e obrigações, incentivando os alunos a reconhecer e cumprir suas responsabilidades acadêmicas e sociais.

Ao integrar esses princípios kantianos na educação, é possível criar um ambiente que promove o desenvolvimento integral dos indivíduos, cultivando não apenas suas capacidades intelectuais, mas também sua autonomia moral e ética.

É importante destacar que Immanuel Kant, um filósofo do século XVIII, não teve a oportunidade de estudar ou compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA), já que esse conceito só foi reconhecido e estudado mais profundamente nos tempos contemporâneos. Portanto, não há escritos específicos de Kant sobre como lidar com pessoas com autismo.

Contudo, podemos explorar alguns princípios éticos kantianos que podem ser aplicados de maneira geral ao tratar qualquer indivíduo com respeito e consideração. A ética de Kant destaca a importância do tratamento dos outros como fins em si mesmos, em vez de meios para atingir objetivos pessoais. Aqui estão alguns princípios kantianos que podem ser aplicados ao lidar com alunos com TEA:

**Respeito pela Dignidade:** Segundo Kant, é crucial tratar os outros como seres autônomos e respeitar a dignidade inerente a cada pessoa. Isso se aplica

particularmente a pessoas com TEA. O respeito pela individualidade e a compreensão de que cada aluno é um fim em si mesmo são princípios-chave.

**Universalização:** A máxima kantiana da universalização sugere que devemos agir de maneira que nossa conduta possa ser universalmente aplicada. No contexto educacional, isso poderia significar a promoção de práticas inclusivas que beneficiem todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

**Agir com Boa Vontade:** Kant enfatiza a importância de agir com boa vontade, ou seja, agir por dever, motivado pelo respeito pelas leis morais. Isso implica que os educadores devem abordar os alunos com autismo de maneira ética e justa, sem preconceitos ou discriminação.

**Comunicação Clara:** Kant valorizava a comunicação clara e direta. Ao lidar com alunos com TEA, uma comunicação clara, consistente e adaptada às necessidades individuais pode ser fundamental para o entendimento mútuo.

Embora as ideias de Kant não se refiram diretamente ao autismo, esses princípios éticos podem fornecer uma base para a criação de ambientes educacionais mais inclusivos e respeitosos. No entanto, é crucial reconhecer que a compreensão contemporânea do autismo é mais informada por pesquisas científicas e práticas educacionais específicas para atender às necessidades únicas de cada aluno com TEA.

## **6. Contribuições da Teoria Lockeana para Educação Inclusiva: a Inclusão Escolar de Crianças com Transtorno do Espectro Autista**

Assim como no caso de Immanuel Kant, é importante esclarecer que John Locke, um filósofo do século XVII, não forneceu diretrizes específicas sobre a educação de alunos com transtorno do espectro autista (TEA). Locke é mais conhecido por suas contribuições à filosofia política e à teoria do conhecimento, especialmente expressas em sua obra “Ensaio Acerca do Entendimento Humano”. Portanto, as informações que você precisa para acolher adequadamente um aluno com TEA devem ser buscadas em abordagens mais contemporâneas e especializadas na área de educação inclusiva.

“Alguns pensamentos sobre a educação” é uma obra clássica escrita por John Locke, um filósofo inglês do século XVII, que teve uma influência significativa no desenvolvimento do pensamento educacional. Publicado pela primeira vez em 1693, o livro reflete as ideias de Locke sobre a natureza da mente humana, o processo de aprendizagem e o papel da educação na formação do caráter.

Locke acreditava que a mente humana era uma “folha em branco” (tabula rasa) no nascimento, sugerindo que as pessoas não nascem com conhecimento inato, mas sim adquirem conhecimento por meio da experiência. Esse conceito fundamental molda sua abordagem à educação, destacando a importância do ambiente e da educação na formação do indivíduo.

Um dos pontos centrais de sua filosofia educacional é a ideia de que a educação deve ser adaptada à natureza da criança. Locke argumenta que as crianças aprendem melhor quando o processo educacional é gradual, respeitando o ritmo natural de desenvolvimento. Ele enfatiza a importância de cultivar o interesse da criança no aprendizado, tornando-o uma experiência agradável e incentivando a curiosidade natural.

Além disso, Locke defende a ideia de que a educação deve se concentrar no desenvolvimento moral e ético, não apenas na transmissão de conhecimentos. Ele destaca a importância de ensinar virtudes e valores, formando cidadãos responsáveis e éticos para a sociedade.

Outro aspecto crucial abordado por Locke é a participação ativa dos pais na educação de seus filhos. Ele defende a ideia de que os pais têm a responsabilidade de orientar e educar seus filhos desde cedo, contribuindo para o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada.

Em resumo, “Alguns pensamentos sobre a educação” de John Locke é uma obra que influenciou profundamente a teoria educacional, destacando a importância da experiência, do ambiente e do desenvolvimento moral na formação das mentes jovens. Suas ideias continuam a ressoar nos debates sobre educação até os dias de hoje, consolidando-se como um texto fundamental para quem busca compreender as bases filosóficas da educação moderna.

John Locke, um filósofo inglês do século XVII, contribuiu significativamente para a educação com suas ideias revolucionárias. Suas principais contribuições à educação podem ser resumidas da seguinte forma:

**Tabula rasa (Tábula Rasa):** Locke introduziu a ideia da mente humana como uma “tábula rasa” ou uma folha em branco. Ele argumentava que, no nascimento, a mente das pessoas é uma página em branco, sem conhecimento inato. Essa ideia teve implicações importantes para a educação, sugerindo que as experiências e o ambiente moldam o desenvolvimento da criança.

**Empirismo:** Locke era um empirista, acreditando que todo conhecimento deriva da experiência sensorial. Isso influenciou a abordagem educacional, enfatizando a importância da observação e da experiência prática no processo de aprendizagem.

**Educação como Desenvolvimento Moral e Social:** Locke via a educação como crucial para o desenvolvimento moral e social. Ele argumentava que a educação deveria ser projetada para desenvolver virtudes morais e habilidades sociais, preparando os indivíduos para uma participação construtiva na sociedade.

**Papel dos Pais e Professores:** Locke destacava o papel central dos pais e professores no desenvolvimento da criança. Ele argumentava que eles deveriam servir como guias e facilitadores, em vez de impor conhecimento de

maneira autoritária. Locke também enfatizava a importância de respeitar a individualidade e a liberdade da criança.

**Educação para todos:** Locke foi um defensor da educação universal, acreditando que todos os indivíduos, independentemente de sua origem social, deveriam ter acesso à educação. Ele via a educação como um meio de promover a igualdade e criar cidadãos responsáveis.

**Ênfase na Educação Prática:** Locke argumentava a favor de uma educação prática, que fosse relevante para a vida cotidiana e preparasse os indivíduos para enfrentar os desafios do mundo real. Ele via a aprendizagem através da prática e da experiência como fundamental para o desenvolvimento.

As ideias de John Locke continuam a ter um impacto duradouro no campo da educação, influenciando pensadores subsequentes e moldando muitas das práticas educacionais modernas. Sua ênfase na liberdade individual, na igualdade de oportunidades e na importância da experiência na aprendizagem continua a ressoar nas teorias educacionais contemporâneas.

John Locke (1632-1704) foi um filósofo inglês cujas ideias influenciaram profundamente a filosofia política e educacional. Embora Locke não tenha tratado especificamente da educação inclusiva, muitos dos seus princípios filosóficos têm sido interpretados e aplicados nesse contexto. Aqui estão algumas contribuições de Locke que podem ser relacionadas à promoção da educação inclusiva:

**Igualdade Natural:** Locke defendia a ideia da igualdade natural entre os seres humanos. Essa noção é fundamental para a promoção da educação inclusiva, pois sugere que todos os indivíduos têm direitos e dignidade inerentes, independentemente de suas habilidades, origens ou características específicas.

**Tabula rasa (Tábula Rasa):** Locke introduziu a ideia de “tabula rasa”, que significa “tábula em branco”. Ele argumentava que a mente humana, no nascimento, é como uma folha em branco, sendo moldada pela experiência. Essa visão destaca a importância do ambiente e das experiências na formação de indivíduos. Na educação inclusiva, isso pode ser interpretado como a necessidade de criar ambientes educacionais que permitam a todos os alunos desenvolverem seu potencial máximo, independentemente de suas diferenças iniciais.

**Direitos Individuais:** Locke era um defensor dos direitos individuais, incluindo o direito à vida, liberdade e propriedade. Esses princípios podem ser estendidos para incluir o direito à educação. Em uma perspectiva inclusiva, isso significa garantir que todos os alunos tenham acesso a oportunidades educacionais e que suas necessidades individuais sejam atendidas.

**Papel do Estado na Educação:** Locke argumentava que o Estado deveria desempenhar um papel ativo na promoção do bem-estar dos cidadãos, incluindo a educação. Na perspectiva da educação inclusiva, isso pode ser interpretado

como um apelo para que o Estado promova políticas e práticas que garantam a igualdade de oportunidades e a inclusão de todos os alunos na educação.

**Ênfase na Razão e Tolerância:** Locke enfatizava a importância da razão e da tolerância. Na educação inclusiva, isso pode ser interpretado como a promoção de ambientes educacionais que valorizam a diversidade, respeitam as diferenças individuais e buscam soluções baseadas na razão e no entendimento mútuo.

Embora Locke não tenha discutido diretamente a educação inclusiva, seus princípios filosóficos fornecem uma base que pode ser interpretada e aplicada para promover uma abordagem inclusiva na educação, valorizando a igualdade, a diversidade e o respeito pelos direitos individuais.

John Locke foi um filósofo britânico do século XVII e é mais conhecido por suas contribuições para a filosofia política e epistemologia. Ele não abordou especificamente questões relacionadas ao transtorno do espectro autista (TEA) em suas obras conhecidas.

No entanto, podemos aplicar alguns princípios gerais de sua filosofia à educação e ao tratamento de alunos com TEA. Locke, em sua obra “Some Thoughts Concerning Education”, destacou a importância da educação e da influência do ambiente na formação da mente. Aqui estão algumas ideias que poderiam ser adaptadas para lidar com um aluno com TEA:

**Observação e Individualização:** Locke enfatizava a importância da observação cuidadosa das características individuais de uma criança. No contexto do TEA, é crucial entender as necessidades específicas do aluno e adaptar o ambiente educacional de acordo.

**Estímulo Gradual:** Locke argumentava a favor do estímulo gradual e da adaptação ao nível de compreensão da criança. Para um aluno com TEA, isso significa fornecer informações e estímulos de uma maneira que seja compreensível e confortável para eles, ajustando conforme necessário.

**Incentivo Positivo:** Locke acreditava no poder do incentivo positivo em relação à punição. No caso de alunos com TEA, reforços positivos podem ser particularmente eficazes. Isso envolve recompensar comportamentos desejados para incentivar a repetição desses comportamentos.

**Parceria com Pais e Cuidadores:** Locke enfatizava a importância da parceria entre educadores e pais. No caso do TEA, trabalhar em conjunto com pais e cuidadores pode fornecer informações valiosas sobre as necessidades específicas do aluno e estratégias eficazes de ensino.

**Adaptação do Ambiente:** Locke defendia a adaptação do ambiente para atender às necessidades da criança. Para alunos com TEA, isso pode incluir a criação de um ambiente que minimize estímulos sensoriais excessivos e forneça estruturas claras e previsíveis.

Lembre-se de que essas são adaptações de princípios filosóficos gerais de Locke e não representam uma abordagem específica ou diretrizes formais para lidar com o TEA. Recomenda-se que os profissionais da área de educação e saúde consultem especialistas em TEA e sigam práticas baseadas em evidências para melhor atender às necessidades individuais de cada aluno.

## **7. Considerações finais**

Em conclusão, a inclusão escolar de crianças com TEA exige uma abordagem proativa, reflexiva e adaptativa por parte dos professores. A ação, a reflexão constante e a implementação de práticas eficazes são pilares fundamentais para criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, onde todas as crianças têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista não é apenas uma questão de presença física na sala de aula, mas sim de criação de ambientes que respeitem e atendam às necessidades individuais de cada aluno. A ação consciente, reflexão contínua e práticas específicas de um professor de apoio são elementos essenciais para garantir uma educação inclusiva e enriquecedora para todas as crianças, independentemente de suas diferenças.

A epistemologia da educação desempenha um papel fundamental na compreensão do processo de ensino-aprendizagem com alunos autistas. Reconhecer a singularidade dos modos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos autistas é crucial para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e eficazes. Através da aplicação dos princípios da epistemologia da educação, os educadores podem melhorar a qualidade da educação para alunos autistas, promovendo seu crescimento intelectual e social. Portanto, é essencial que educadores e pesquisadores continuem explorando a interseção entre a epistemologia da educação e o autismo para avançar no campo da educação inclusiva.

Ao comparar as contribuições de Husserl, Kant e Locke, percebe-se que, embora esses filósofos abordem a educação de perspectivas distintas, há sobreposições e complementaridades. Enquanto Husserl destaca a subjetividade e a experiência, Kant enfoca a ética e a autonomia, e Locke ressalta a importância da experiência empírica na formação do conhecimento. Uma abordagem integrada, considerando esses elementos, pode enriquecer a teoria e prática educacional.

O entendimento das contribuições de Husserl, Kant e Locke para a educação oferece uma base valiosa para o desenvolvimento de abordagens educacionais mais holísticas. Integrar elementos da fenomenologia, ética kantiana e empirismo lockeano pode proporcionar uma educação mais equilibrada, considerando tanto a subjetividade quanto a objetividade, a ética e a experiência. Ao buscar uma síntese dessas perspectivas, os educadores

podem promover uma educação mais abrangente e adaptada às necessidades individuais dos alunos.

Ao integrar as contribuições de Husserl, Kant e Locke, podemos desenvolver uma abordagem educacional inclusiva e centrada no aluno. Isso envolve reconhecer e respeitar a subjetividade, promover a autonomia moral e adaptar as práticas educacionais com base na experiência sensorial e prática. A síntese dessas perspectivas filosóficas pode informar a criação de ambientes educacionais que atendam às necessidades específicas dos alunos com TEA, proporcionando uma educação inclusiva e personalizada.

As contribuições de Husserl, Kant e Locke oferecem fundamentos filosóficos valiosos para a promoção da educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Ao reconhecer a diversidade individual, respeitar a autonomia moral e adaptar as práticas educacionais, os educadores podem criar ambientes inclusivos que capacitam os alunos com TEA a participarem plenamente no processo educativo e na sociedade. Essa abordagem integrada visa não apenas à inclusão, mas também à promoção do desenvolvimento holístico e bem-estar desses alunos.

## Referências

- HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa: Ed. 70, 1990.
- KANT, Emmanuel. **Crítica da Razão Prática**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1986.
- LOCKE, John. **Alguns Pensamentos Acerca da Educação**. Tradução de Gomercindo Ghiggi e Avelino da Rosa Oliveira. Cadernos de educação Universidade Federal de Pelotas. Anos de 8 a 14, números de 13 a 24. Pelotas: Fae/ UFPel, 1999 a 2005.
- LOCKE, John. **Alguns pensamentos sobre a educação**. Portugal: Almedina, 2012.
- MONDINE, F.; PAULO, R.,M.; MOCROSKY, L. F.; **Às contribuições da Fenomenologia à Educação**. SIPEQ, Foz do Iguaçu, 2018.

## **EPISTEMOLOGIAS DA EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL – UM ESTUDO A PARTIR DAS LENTES DE GÊNERO E GERAÇÃO**

*Luísa Pereira Ribeiro<sup>1</sup>*

*Vagner Matias do Prado<sup>2</sup>*

### **1. Introdução**

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), ressaltamos que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com número CAAE: 65064122.0.0000.5152. Nosso estudo teve a temática centrada nas relações entre as categorias de geração e gênero e as representações de professoras na etapa da Educação Infantil. Como um recorte de um todo, esse artigo tem o objetivo de aprofundar somente na delimitação metodológica da pesquisa que foi intitulada como “Relações entre gênero e geração na Educação Infantil: representações de professoras”.

É importante destacar, desde logo, que esta é uma pesquisa com inspiração pós-estruturalista, em que entendemos a importância da linguagem e processos de significação. À vista disso, ressaltamos que não temos como pretensão apresentar uma verdade absoluta sobre a temática analisada.

Nosso estudo tem como base orientadora as noções de pesquisa qualitativa, porém também fizemos uso de alguns recursos quantitativos como aplicação de questionários e posterior construção de gráficos, o que torna a pesquisa em um estudo quali-quantitativo. Entendemos que a abordagem qualitativa tem menos foco em quantificações numéricas e é, na verdade, direcionada para as questões pessoais, interpessoais, sociais e culturais presentes na temática que se pretende estudar. Para tanto, o estudo visou construir conhecimentos acerca da temática

---

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Professora na Rede Municipal de Uberlândia. E-mail: luisapereiraribeiro@hotmail.com.

2 Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Professor na Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: vagner.prado@ufu.br.

proposta, por meio de análises das percepções, conceitos e ideias, bem como, outros itens de natureza subjetiva.

Consideramos que indivíduos e grupos sociais interagem entre si e a partir dessas interações, produzem conhecimentos. Como toda pesquisa tem como objetivo indagar algo a partir de uma problemática observada nos diferentes contextos, tivemos a preocupação de construir os conhecimentos da pesquisa com e para os grupos impactados diretamente pelas questões de gênero e geração na educação: as professoras e profissionais atuantes na Educação Básica, em especial na Educação Infantil.

Gostaríamos de esclarecer que no decorrer desta dissertação utilizaremos a conjugação verbal na terceira pessoa do plural com a intenção de escancarar que esse estudo foi feito em muitas mãos. Encabeçado pela pesquisadora, mas com intensa participação e parceria do orientador, contribuições basilares dos teóricos referências, das participantes e das bancas de qualificação e defesa. Além disso, todos os professores que participaram de todas nossas trajetórias educativas, em especial, aqueles atuantes no programa de pós-graduação em educação.

## **2. Percurso metodológico**

De acordo com o descrito anteriormente, apresentaremos aqui os detalhes do percurso metodológico da pesquisa. Iniciaremos com a caracterização das participantes da pesquisa, a partir da delimitação dos critérios de inclusão e exclusão, para isso, fizemos a divisão em dois grupos de participantes. Para o primeiro grupo, deveriam ser professoras e/ou profissionais de apoio e cumprir os seguintes critérios de inclusão:

- a) Ser atuantes na educação básica e ter pelo menos 5 anos de experiência na etapa da Educação Infantil;
- b) Ser concursada, atuar como professora regente ou profissional de apoio na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia;
- c) Estar formada há pelo menos 10 anos;
- d) Aceitar participar de forma espontânea na pesquisa;
- e) Ler, assinar e devolver uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Já para o segundo grupo, as participantes foram graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia que deveriam cumprir os seguintes critérios de inclusão:

- a) Estar matriculada e cursar o último período do curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia;
- b) Previsão para concluir o curso no decorrer do ano de 2022 ou início de 2023;

- c) Encontrar-se na faixa etária de 20 a 25 anos, para que seja possível realizar um recorte geracional;
- d) Aceitar participar de forma espontânea na pesquisa;
- e) Ler, assinar e devolver uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As participantes da pesquisa tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anteriormente à realização do questionário e entrevista, os quais só foram de fato realizados mediante aceite das condições expostas no TCLE.

Nele foram apresentados os riscos da participação na entrevista como possível identificação das participantes e desconforto para responder questões; para os quais também foram apresentadas estratégias que buscavam diminuir tais riscos como a utilização de nomes fictícios, possibilidade de recusar-se a responder qualquer pergunta e a desistência de participar da pesquisa, mesmo que a entrevista já estivesse em curso.

Para melhor organização da pesquisa e seleção das participantes, apresentamos os critérios de exclusão que são diferentes para cada um dos grupos propostos, para o primeiro grupo serão:

- a) Professoras que estão afastadas do trabalho;
- b) Professoras que não entregarem o TCLE assinado no prazo de uma semana após o aceite da participação na pesquisa;
- c) Profissionais de apoio ou professoras que atuam exclusivamente com os alunos com deficiência física, e não possuem experiência com desenvolvimento de vivências pedagógica com a turma enquanto coletivo.

Já os critérios de exclusão para o segundo grupo serão:

- a) Graduandas que estiverem afastadas por motivos de saúde;
- b) Graduandas que trancaram o curso;
- c) Graduandas que estivessem participando do programa da mobilidade estudantil;
- d) Estudantes que não entregarem o TCLE assinado no prazo de uma semana após o aceite da participação na pesquisa.

Como em toda pesquisa, é importante ressaltar que existem riscos da participação na entrevista, que em nosso caso foram: possível identificação das participantes, desconforto ou medo de não saber responder questões; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas e, possivelmente, estresse. Frente a essas questões, apresentamos estratégias e direitos das participantes que buscavam diminuir tais riscos, como a utilização de nomes fictícios ou números atribuídos para identificação, possibilidade de recusar-se a responder qualquer pergunta e a desistência de participar da pesquisa, mesmo que a entrevista já estivesse em curso. Utilizando essas estratégias e ao apresentar os direitos das participantes,

buscamos criar um ambiente confortável, ético e propício para a troca e construção de conhecimentos entre as participantes e as/os pesquisadoras/es, de forma harmônica e positiva para todas as partes.

Apesar da presença de alguns riscos para as participantes como apresentado acima, também existem os benefícios em participar de uma pesquisa acadêmica. No caso da presente pesquisa, os benefícios foram: a contribuição para a construção da pesquisa, a formação continuada dos pesquisadores e a participação da construção de possíveis contribuições para a teoria de gênero, estudos sobre a etapa da Educação Infantil e representação de professoras.

É de suma importância ressaltar que se têm como referência a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que é uma norma jurídica que visa proteger e resguardar as/os participantes de pesquisas científicas, mediante avaliação ética dos protocolos de pesquisas pelos Comitês de ética em pesquisas que envolvem seres humanos. Para tanto propõe-se o TCLE que está nos anexos da presente dissertação.

Em relação aos instrumentos da pesquisa, tivemos como proposta a análise dos dados gerados por meio de questionários, que após aplicação, foram tabulados para a elaboração de gráficos e quadros, com intuito de mapear as características das participantes. É importante ressaltar que a proposta foi realizar os questionários previamente às entrevistas, com intuito de auxiliar na elaboração, manuseio da estrutura, contato com as participantes e condução da entrevista. Dessa forma, os questionários foram o primeiro instrumento da pesquisa a ser aplicado em campo.

Posteriormente à aplicação dos questionários e a partir das pessoas que se disponibilizaram a contribuir com a segunda etapa da pesquisa, entramos em contato com as participantes para propor e checar possibilidades em relação ao desenvolvimento da entrevista.

A utilização da entrevista visou identificar o entendimento próprio da representação dessas mulheres enquanto professoras, como as relações de gênero impactam nesse processo e se a categoria geracional produz efeitos no que se refere ao processo de profissionalização na etapa da Educação Infantil. A escolha por esse instrumento de pesquisa está baseada no pressuposto de que

Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado. (BANISTER et al., 1994 apud. SZYMANSKI, 2011).

No total, foram realizadas 10 (dez) entrevistas, sendo 9 (nove) participantes do grupo 01 e 1 (uma) participante do grupo 02. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra e, posteriormente, tratadas de acordo com análise de

conteúdo, para tanto, foram criadas unidades de análise ou unidades de contexto (nomeadas de “focos temáticos”), como Franco (2021), explicita em seu texto sobre a temática. Dessa forma, utilizamos como inspiração a proposta de pré-análise e elaboração de categorias de análise.

Para entendermos melhor essa forma de tratamento dos dados construídos na pesquisa, Bardin (1997), explicita o que é análise de conteúdos,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1997, p.42).

De acordo com a autora, o processo de análise de conteúdo é complexo e deve englobar uma série de momentos, sendo eles a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Ainda dentro de cada um desses momentos, Bardin (1997), apresenta outras etapas a serem seguidas.

É importante ressaltar que em nossa proposta inicial, as participantes das entrevistas receberiam pseudônimos, ou seja, nomes fictícios adotados pelos pesquisadores, no intuito de preservar sua privacidade, entretanto, como obtivemos um alto número de entrevistas, totalizando 10 momentos de trocas gravadas, fizemos a escolha de manter somente a numeração das entrevistadas. As entrevistas foram gravadas com o auxílio do gravador de áudio que constava no projeto intitulado “Relações entre gênero e geração na educação infantil: representações de professoras”. Posteriormente à realização das entrevistas, os arquivos de áudio, contendo as gravações das entrevistas, foram transferidos para um sistema de armazenamento em nuvem. Como medida de segurança, os arquivos também foram alocados em uma unidade externa de disco rígido, com o objetivo de minimizar o risco de perda das informações obtidas a partir das entrevistas.

Para justificar a escolha do tamanho da amostra, ou seja, o número de participantes, é importante retomar a ideia de que o presente estudo tem como abordagem a pesquisa qualitativa, e que os pressupostos dessa vertente destacam a importância de uma amostra que tenha como objetivo central a profundidade, singularidade e subjetividade dos dados construídos por meio dos instrumentos escolhidos.

Para tanto, acreditamos, assim como Minayo (2017), que

Nesse sentido, a fala de cada um deve ser valorizada, mas não de forma absoluta, uma vez que o sujeito não se esgota na conjuntura em que vive e nem sua ação e pensamento são meros frutos de sua vontade, personalidade e desejo. (MINAYO, 2017, p. 3).

Sendo importante ressaltar que,

As relações entre os indivíduos ocorrem sempre de maneira interdependente, ou seja, conformando identidades pessoais e sociais. Desta forma uma entrevista com alguém de um grupo é, ao mesmo tempo, um depoimento pessoal e coletivo. (MINAYO, 2017, p. 4).

Diante disso, perante nosso recorte de pesquisa, que visa investigar as relações de gênero e geração no âmbito educacional e as representações de professoras, faz-se essencial que aprofundemos nos relatos individuais das participantes, portanto, faremos uso da amostragem por conveniência, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão que foram apontados anteriormente. Ou seja, a partir da aplicação dos questionários as participantes que estavam dispostas a continuar contribuindo para a pesquisa, foram, então, direcionadas para a entrevista.

Ainda de acordo com Minayo (2017), é possível afirmar que a quantidade de participantes na presente pesquisa qualitativa é volátil e depende de cada pesquisa e seu contexto,

Nesse sentido, pode-se dizer que uma amostra qualitativa ideal é a que reflete, em quantidade e intensidade, as múltiplas dimensões de determinado fenômeno e busca a qualidade das ações e das interações em todo o decorrer do processo. (MINAYO, 2017, p. 10).

Por fim, entendemos que a pesquisa qualitativa prioriza a subjetividade, aprofundamento e especificidade da informação que se busca construir, em vez da quantidade de participantes. Ao compreender que a base epistemológica escolhida como inspiração para a pesquisa, o pós-estruturalismo, tem como referência a análise dos contextos sociais por meio do discurso e linguagem daqueles inseridos nele, pode-se entender a opção de realizar uma pesquisa qualitativa, que tem como base a amostragem por conveniência. Tal como entende Minayo (2017) ao falar sobre pesquisa qualitativa,

Por isso, preocupam-se menos com a generalização e as generalidades e mais com o aprofundamento, a abrangência e a diversidade no processo de compreensão, seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação, colocando esses diferentes aspectos à luz das teorias que fundamentam suas indagações. Seu critério principal não é numérico, embora quase sempre precise justificar a delimitação da multiplicidade das pessoas que vai entrevistar e a dimensão e escolha do espaço. (MINAYO, 2017, p. 10).

À vista disso, fizemos a escolha inicial de realizar as entrevistas com o total de 6 (seis) participantes, que seriam divididas da seguinte forma: três participantes do Grupo 01 e três participantes do Grupo 02 (as descrições acerca dos critérios de inclusão e exclusão podem ser encontradas nos itens 3.1, 3.2, 3.3 e

3.4). Porém, no decorrer da pesquisa, obtivemos um número consideravelmente maior de participantes do Grupo 01 (professoras atuantes) do que do Grupo 02 (graduandas do último ano do curso de Pedagogia), portanto, fizemos a escolha de realizar a entrevista com todas as pessoas que se colocaram à disposição ao responder o questionário, e a partir daí, selecionar as entrevistas ou trechos que fariam maior sentido para o nosso estudo.

Em relação ao contato inicial, entramos em contato com as participantes da seguinte forma, para o Grupo 02 enviamos via *e-mail* e grupos de *WhatsApp* da disciplina de Estágio II ofertada no último período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, contando com a facilitação da Professora Dra. Geovana Ferreira Melo, que se dispôs a ceder um momento da aula para que a pesquisadora explicasse de forma geral a pesquisa e convidasse possíveis participantes. Já no momento da explicação algumas alunas se mostraram dispostas a participar, realizando a assinatura do TCLE. Porém, nos dias que seguiram tivemos uma baixíssima participação no questionário, que registrou somente uma resposta.

Como uma tentativa de divulgar o questionário dentro da universidade e, principalmente, entre os discentes, pedimos que alunas e alunos parceiros do Grupo de Pesquisa em Educação, Sexualidades e Performatividade (GPESP) – espaço formativo que contribuiu ativamente para problematizações pertinentes à pesquisa e do qual a presente pesquisadora é membra – compartilhassem o link do questionário em grupos voltados para o público-alvo da pesquisa. Ao final dos 15 (quinze) dias em que o questionário ficou aberto para receber respostas, quando faltavam somente 3 (três) dias para encerrar o link, pedimos novamente ajuda para a Professora Dra. Geovana Ferreira Melo para disparar uma última mensagem no grupo da disciplina de Estágio II informando o prazo para aquelas que ainda gostariam de participar.

A partir desse esforço coletivo obtivemos um total de 7 (sete) respostas no questionário de participantes que se encaixam no Grupo 02, das quais 5 (cinco) apontaram disponibilidade para participarem da etapa das entrevistas. Todavia, após o fechamento do link do questionário, quando entramos em contato com essas participantes, tivemos um retorno de somente uma delas, com a qual realizamos uma entrevista de forma online.

Já para o Grupo 01, o contato foi feito primeiramente com a equipe de gestão da escola em que a pesquisadora trabalha atualmente e, por intermédio da gestão, convidamos as servidoras efetivas e contratadas a participarem da pesquisa. Após o aceite da gestão, a pesquisadora colocou-se disponível para esclarecer possíveis dúvidas sobre a pesquisa no momento de módulo I na escola.

É importante ressaltar que, inicialmente, nosso planejamento para a pesquisa envolvia trabalhar unicamente com professoras, sendo algumas delas

recém egressas do curso de pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia e outras profissionais atuantes na educação infantil do município com, pelo menos, 10 (dez) anos de experiência na área.

Após um período de consideração e reflexão sobre a temática e possíveis encaminhamentos, tomamos a decisão de abranger as participantes e envolver também o ambiente universitário, bem como, as vivências da formação inicial ao convidar graduandas do último período do curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia para contribuir com informações no questionário e entrevistas. Tendo essa informação em mente, bem como, o entendimento de que essa é uma pesquisa qualitativa, consideramos que a baixa participação das alunas do curso de Pedagogia da UFU não prejudica o resultado da pesquisa.

É importante destacar que nosso projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo comitê de ética na data de 09 de Dezembro de 2022, anteriormente à qualquer uma das aplicações dos questionários e entrevistas, tendo número Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 65064122.0.0000.5152.

Dessa forma, decidimos manter a divisão em dois grupos que fizeram parte da construção dos dados que foram analisados. Assim como descrito anteriormente, mantivemos um grupo composto somente por professoras e profissionais de apoio atuantes e com experiência na etapa da Educação Infantil; e o outro composto por graduandas da UFU que estão cursando o último período do curso de Pedagogia. É essencial esclarecer que o intuito de formar os dois grupos, não era para que ocorresse uma comparação entre eles, mas para propor discussões e análises dentro dos próprios grupos e compreender quais eram as concepções e entendimentos de futuras e atuais pedagogas e docentes acerca das representações entorno de sua profissão utilizando como referência as categorias de gênero e geração.

Dando continuidade à aplicação da pesquisa, a escola municipal foi escolhida em função de uma maior facilidade de acesso, pois é o local em que a pesquisadora trabalha atualmente. A Escola Municipal de Educação Infantil - EME<sup>3</sup> escolhida tem porte entre 501 e 1 000 matrículas de escolarização e conta com muitos servidores entre efetivos, contratados e terceirizados. É uma escola de grande porte que está localizada em um dos maiores bairros da cidade de Uberlândia e está situada na região oeste; e de acordo com o próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a situação socioeconômica da comunidade atendida, em sua maioria, é composta por famílias de baixa renda.

A escola oferece uma infraestrutura de qualidade sendo considerada uma escola com acessibilidade e conta com água filtrada, internet, biblioteca, sala

---

3 As EMEI's são atualmente as instituições de referência no que tange à organização da educação pública infantil do município, visto a determinação da CF de 1988, no Capítulo III, Seção I em seu artigo 211, parágrafo 2º que determina que "Os Municípios atuarão prioritariamente [...] na educação infantil." (BRASIL, 1988).

de leitura, quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, sala de professores, sala de atendimento especial - AEE (Atendimento Educacional Especializado), refeitório, cozinha, pátio coberto, pátio descoberto e área verde.

Ao tratar-se do PPP da escola, é um documento recente, do ano de 2021/2022 e fornece-nos informações mais precisas em relação aos números da escola, além disso, apresenta-nos a proposta metodológica da instituição, bem como, referencial e pressupostos teóricos. Referente ao quantitativo da instituição, ela conta com um número total de matrículas de 925 alunos/as e um número total de docentes de 79 profissionais, é importante ressaltar que nesse número não consta as/os profissionais de apoio escolar, que na presente pesquisa também foram convidada/os a participar e contribuir, visto que atendem às crianças de forma direta, contribuem para o desenvolvimento de vivências pedagógicas e possuem contato diário com as famílias das/os estudantes.

O PPP (2022) da escola defende uma concepção de criança enquanto sujeito de direitos e produtor de cultura, que interage com seus pares e com o meio, compreendendo, interagindo e construindo sentidos e significados sobre o mundo circundante; e afirma a importância de compreender a criança para além do ambiente institucionalizado, mas somando suas vivências, convivência familiar e tantas outras. O documento ainda aponta que a escola e as/os profissionais nela situados devem conhecer e reconhecer especificidades como: situação social, gênero, cultura, identidade e outras.

No primeiro contato com a escola do município e a gestão escolar, no segundo semestre de 2022, fomos informados da necessidade de acionar o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) para pedir uma autorização para aplicar questionário e conduzir as entrevistas na unidade escolar escolhida. Entramos em contato via e-mail e em poucos dias recebemos a resposta, pedindo o envio do projeto na íntegra que seria analisado e, posteriormente, aprovado ou reprovado.

Após mais alguns dias recebemos o retorno da equipe do CEMEPE em conjunto com o pedido de algumas informações da pesquisadora para que pudessem elaborar uma autorização formal. Assim que recebemos a autorização, esta foi encaminhada para a gestão da escola, que então, colocou-se à disposição para auxiliar da forma que fosse possível.

Já no primeiro semestre de 2023, seguindo o cronograma proposto no projeto de pesquisa, entramos em contato novamente com a gestão da escola para iniciarmos a aplicação do questionário. Logo na semana do retorno presencial do ano letivo de 2023, a pesquisadora conversou com a Analista Pedagógica <sup>4</sup>responsável, lembrando-a da aplicação dos questionários, ela,

---

4 O cargo de Analista Pedagógico, anteriormente chamado de Orientador Educacional

então, fez a sugestão de que a pesquisadora gravasse um vídeo convidando as/os profissionais da escola a participarem da pesquisa, dando uma breve explicação sobre o objetivo da pesquisa. Ela argumentou que dessa forma, as/os profissionais teriam maior tendência de participar, principalmente, ao saber que a pesquisadora também faz parte do quadro de funcionários da escola.

Seguindo o conselho da Analista Pedagógica, gravamos um vídeo convidando as profissionais a participarem da pesquisa, falando brevemente sobre o objetivo da pesquisa e alertando para a necessidade de assinarem o TCLE. Posteriormente enviamos o vídeo para a gestão da escola para obter a autorização e divulgação nos principais grupos de repasse da escola (via *WhatsApp*). Após uma semana, enviamos novamente uma mensagem para a gestão da escola para certificar se a autorização havia sido concedida e com sucesso obtivemos a resposta da então diretora da escola.

Foi enviado então, pela diretora da instituição o *link* para o questionário, o vídeo explicativo e uma breve mensagem redigida pela pesquisadora, no intuito de explicitar o conteúdo do vídeo para aqueles que não conseguissem realizar o *download*. O questionário começou a circular no dia 13 (treze) do mês de Fevereiro do ano de 2023 e ficou disponível por 15 (quinze) dias para as/os profissionais da escola participarem e contribuírem com a pesquisa. Faltando três dias para finalizar o período de participação, pedimos novamente para que a diretora da escola enviasse um lembrete (redigido pela pesquisadora) no grupo geral, ressaltando que quem ainda tivesse o desejo de participar do questionário deveria fazê-lo dentro de três dias.

Frente a esses esforços coletivos, tivemos um total de 19 (dezenove) respostas no questionário, dentre as quais 13 (treze) participantes se disponibilizaram a fazer parte das entrevistas. Diante desses resultados do número de respondentes do questionário, e após o fechamento do *link* do questionário para que não recebêssemos respostas fora do período determinado, começamos a selecionar as participantes que haviam assinalado disponibilidade para participar da etapa das entrevistas.

Dentre as 13 (treze) profissionais que se disponibilizaram a participar da segunda etapa da pesquisa, conseguimos realizar um total de 10 (dez) entrevistas, sendo que 3 (três) das participantes que haviam respondido no questionário que gostariam de participar da etapa das entrevistas não responderam às tentativas da pesquisadora de marcar um momento para realizá-las. O contato foi feito majoritariamente via *WhatsApp*, em vista da facilidade e maior velocidade de retorno, e em alguns casos foi feito via *e-mail*. As entrevistas foram marcadas de

---

e Supervisor Escolar, tem como atribuições, de acordo a Lei nº11.967, de 29/09/2014 (UBERLÂNDIA, 2014), coordenar, assessorar e intervir pedagogicamente junto às unidades escolares desenvolvendo atividades voltadas para os alunos, professores e comunidade escolar; (ANEXO IV – DESCRIÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES DOS CARGOS).

acordo com a disponibilidade das entrevistadas e da pesquisadora e aconteceram, em sua maioria, no ambiente da escola. Em alguns casos, também foram realizadas entrevistas de forma online, via *Google Meet*<sup>5</sup>, no intuito de facilitar e conciliar as disponibilidades de horário entre entrevistadas e pesquisadora.

Todas as entrevistas foram gravadas na íntegra, somente em áudio, e tiveram a média de duração de 32,11 minutos, somando um total de 289,05 minutos. Antes de iniciar as entrevistas, relembramos sobre o TCLE, e para aquelas que ainda não haviam realizado a assinatura, propusemos a leitura e assinatura do documento. Foi possível observar que as entrevistadas, em sua maioria, pareciam à vontade no ambiente escolar e nas chamadas de vídeo. Em todas as entrevistas buscamos uma sala, presencial ou online, e um ambiente que estivesse vazio e permitisse privacidade para o desenvolvimento da entrevista.

Embora a maioria das entrevistadas parecessem confortáveis, foi possível perceber que algumas participantes demonstravam estar ansiosas e com receio de responder de forma incorreta, nesses momentos tentamos acalmá-las explicando o objetivo da entrevista e esclarecendo o fato de que não existia uma resposta correta ou errada. O momento das entrevistas foi muito enriquecedor para a nossa pesquisa e para a formação da pesquisadora, e acreditamos que também foi um momento importante de reflexão para as participantes da pesquisa.

Após a condução de todas as entrevistas, de ambos os grupos, realizamos a transcrição na íntegra, ou seja, os áudios das entrevistas foram transformados em texto escrito de forma literal, na tentativa de manter o real sentido das falas e relatos das participantes. Apesar de ser uma transcrição literal do que foi dito em áudio, é importante ressaltar que adaptamos alguns vícios de linguagem e erros ortográficos no intuito de aproximar-nos da norma padrão da língua portuguesa, e em alguns momentos, até mesmo facilitar o entendimento do que estava sendo dito pela entrevistada; porém, tínhamos como norteador o entendimento de que não deveríamos alterar termos ou falas que pudessem descaracterizar o posicionamento ou sentido da fala da participante. Após o momento rico e formativo do exame de qualificação, com as diversas contribuições da banca, em especial Profa. Dr. Maria Lúcia Vannuchi, compreendemos que a ação de alterar ou adaptar as falas das participantes das entrevistas não está de acordo com a proposta de inspiração pós-estruturalista, pois acreditamos que as nuances do discurso construído - e/ou reproduzido - pelas entrevistadas podem ser percebidas em pausas, mudanças de entonação, desvios da norma padrão, postura, gestos, interrupções e demais questões que acontecem no decorrer da condução das entrevistas. E tais adaptações poderiam alterar ou mascarar posicionamentos e entendimentos das professoras e graduandas.

---

5 Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pela empresa de tecnologia *Google*.

Portanto, diante disso, nos propomos a realizar novamente a leitura das transcrições assim como, a escuta dos áudios das entrevistas para certificar-nos de que isso não ocorreria. Porém, em função de tempo hábil, essa atividade não foi realizada de forma tão minuciosa quanto se requer, podendo haver, ainda, alterações nas falas originais das participantes no texto transcrito.

Para efetuar a transcrição das entrevistas utilizamos a ferramenta do software da Microsoft Word Office chamado Ditado do Office que faz parte da plataforma Microsoft Speech Services, e como o próprio nome diz, atua como uma forma de ditar um discurso que é transcrito de forma instantânea. Apesar de ter contribuído para o processo de transcrição, essa ferramenta ainda precisa ser aperfeiçoada, visto a constante necessidade de pausar, corrigir e reescrever partes do texto transcrito por ela.

Em seguida, com as entrevistas transcritas, enviamos o texto para as participantes que tiveram a oportunidade de realizar a leitura e propor alterações ou complementos para suas falas, no entanto, nenhuma das participantes acrescentou nenhum comentário. Apesar disso, todas autorizaram o uso das entrevistas para análise na pesquisa.

Como citado anteriormente, utilizamos como inspiração o método da Análise de Conteúdos, e como parte do nosso processo de análise dos dados construídos por meio da condução das entrevistas, elaboramos um quadro para facilitar a visualização dos dados e problematizações. Nesse momento de exploração do material, buscamos organizar e agregar os dados brutos e, para isso, partimos dos objetivos da pesquisa e aos poucos aprofundamos nas questões e apontamentos que surgiram das participantes.

No quadro abaixo apontaremos os problemas de pesquisa, que se desdobraram em objetivos, posteriormente, em categorias de análise e, por fim, nas subcategorias. O intuito da disposição no quadro abaixo é demonstrar o percurso do raciocínio que auxiliou na análise dos dados construídos a partir da aplicação dos questionários e condução das entrevistas.

**Quadro 1. Percurso traçado para análise dos dados**

<b>Problemas /Questões de Pesquisa</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Categorias de Análise</b>	<b>Subcategorias/ Desdobramentos</b>
O que é ser professora da Educação Infantil?	Problematicar os processos de construção da noção de “ser” professora na Educação Infantil, tendo como referência a noção de gênero como categoria para análise histórica	Ser professora	Profissão docente / Etapa da Educação Infantil / Formação / Representações do que é ser professora da primeira infância
Quais são as representações de gênero de professoras da Educação Infantil e como isso afeta a prática pedagógica dessas profissionais?	Identificar representações de gênero no trabalho de professoras e como afetam o desenvolvimento de práticas pedagógicas	Conceitos de gênero das participantes e prática docente	Relações de gênero e prática docente / Tratamento e direcionamento das crianças/ Desenvolvimento e reprodução de estereótipos ou representações de gênero
Como a categoria geração pode afetar as noções de gênero de professoras da Educação Infantil?	Verificar de que maneira o marcador social de geração impacta as representações das participantes no que se refere ao trabalho na/com a primeira infância	Categoria geracional	Como as diferentes categorias geracionais entendem gênero / Como as categorias geracionais afetam as práticas pedagógicas (metodologia)
Professoras da Educação Infantil produzem ou reproduzem estereótipos de gênero?	Mapear se as representações de professoras reproduzem ou produzem estereótipos relacionados a mulheres	Estereótipos e representações de professoras	Maternagem e instinto materno/ Pré-requisitos para atuação na Ed. Infantil/ Características ideais da professora da primeira infância

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora inspirado nos pressupostos da Análise de Conteúdos de Bardin.

Diante do exposto e à luz do referencial teórico, podemos observar de forma clara quais as temáticas que serão abordadas na análise dos dados. Ainda com inspiração no método de análise de conteúdos construímos agrupamentos que irão atuar como as “unidades de sentido” apontadas no método citado anteriormente e elaboramos quadros que mostram recortes e posicionamentos das participantes, porém tais elaborações não estarão dispostas no presente artigo.

### 3. Considerações finais

Como uma pesquisa de inspiração pós-estruturalista é importante postular que nosso objetivo não era construir uma série de verdades absoluta sobre a temática estudada, mas propor novas problematizações, discussões e análises sobre o estudo a partir do entendido do referencial teórico e as contribuições das participantes.

Este artigo demonstra somente o percurso e delimitação metodológica do estudo em questão, sendo essencial um entendimento acerca da abordagem e metodologias escolhidas para o desenvolvimento de uma pesquisa ética e bem estruturada. Diante disso, retomamos o objetivo central do estudo que é problematizar acerca das categorias de gênero e geração no tocante às representações de professoras, em especial, às atuantes na etapa da Educação Infantil.

### Referências

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2015.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FRANCO, M. L. *Análise de Conteúdo*. 4. ed. Brasília: Autores Associados, 2018.
- GIL, A. C. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.
- MINAYO, M. C. S. **Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias**. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo (SP), v.5, n.7, p. 01-12, abril. 2017. ISSN 2525-8222.
- SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, pp. 71-99, jul./dez. 1995.
- \_\_\_\_\_. Os usos e abusos do gênero. *Projeto história*. São Paulo, n. 45, pp. 327-351, Dez. 2012.
- SZYMANSKI, H. ALMEIDA, L. R. PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 4 ed. 2011. ISBN 85-98843-03-2.
- UBERLÂNDIA. Lei n. 11.967, de 29 de setembro de 2014. Dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências. *Diário Oficial do Município, Uberlândia*, 29 set. 2014. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2014/1197/11967/lei-ordinaria-n-11967-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do-quadro-da-educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberlandia-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- \_\_\_\_\_. INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 001/2014. *Diário Oficial do Município, Uberlândia*, 9 de outubro de 2014. Disponível em <[http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms\\_b\\_arquivos/12716.pdf](http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/12716.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2023.

## REFLEXÕES INICIAIS SOBRE OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA PROFISSÃO DOCENTE

*Regina de Souza Rocha Queiroz<sup>1</sup>*

*Vanessa Matos dos Santos<sup>2</sup>*

### 1. Introdução

“Tornar-se professor” atualmente é muito diferente do que foi “tornar-se professor” há muitos anos. Na docência como vocação, como uma escolha de vida, a formação docente envolvia paixão, dedicação e a responsabilidade de moldar o futuro por meio da educação. Em compensação, o professor recebia além de uma remuneração considerável, o reconhecimento e o prestígio intelectual e social que contribuíam para a valorização da profissão docente. Hoje, com a precarização do trabalho, os professores recebem uma remuneração baixa, cumprem uma extensa carga horária em sala de aula e vivenciam cobranças cada vez maiores com relação ao desempenho de sua função – razões pelas quais a profissão docente tenha, provavelmente, se tornado pouco atrativa e vista com menos interesse pelos jovens.

Diante das rápidas transformações sociais, avanços tecnológicos e pressões do mercado de trabalho, a sociedade contemporânea implica em diversos desafios para os quais nem sempre as soluções são conhecidas. Diferentemente do que ocorria em décadas anteriores, marcadas pela luta em prol do acesso democrático à informação, os últimos anos têm implicado no desafio de filtrar e equilibrar o excesso de informações. A situação chegou a um ponto tão grave que a própria Organização Mundial da Saúde (OMS) utilizou o termo “infodemia<sup>3</sup>”

---

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU (Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED) e Técnica Administrativa na Universidade Federal de Viçosa. E-mail: reginasrocha@gmail.com.

2 Doutora em Educação (2013), Doutora em Comunicação (2017) e Mestre em Comunicação (2009). Docente do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE), da mesma Universidade. E-mail: vanessamatos@ufu.br.

3 De acordo com o Reuters Institute (2020), a junção entre as palavras “epidemia” e

para designar a sobrecarga informacional à qual as pessoas estavam sujeitas diante da pandemia de COVID-19.

Tal contexto, instantaneamente, altera a prática docente; o desenvolvimento econômico impõe uma competitividade crescente; o individualismo no magistério, decorrente da massificação do ensino, deprecia a identidade fortemente diferenciada do grupo em favor da individualidade. A rapidez dessas mudanças demanda dos educadores um empenho muito maior, exigindo reflexões profundas, criticidade, adequação e atualização das práticas pedagógicas. Esse contexto faz sentido na medida em que percebemos que muitos professores trabalham em dois cargos, principalmente os professores do ensino fundamental e médio, desempenhando várias atividades e funções para conseguir uma fonte de sustento e provimento da família.

Para atender aos padrões exigentes e competitivos, também as instituições educativas são cobradas e avaliadas o tempo todo por suas produções científicas, para manter ou elevar seus índices de avaliação. Isso causa preocupação, estresse, ansiedade entre os professores no compromisso, como profissionais da educação, de cumprir essas metas. Tais condições afetam a forma como os professores atuam nos processos de ensino-aprendizagem.

A sociedade contemporânea, ambigualmente, cobra que a escola seja prazerosa para seus filhos, mas quer que eles saiam completamente disciplinados para ingressar num mercado competitivo, rigoroso, exigente, cheio de regras, punidor de baixos resultados, excludente, expropriador do trabalho, premiador do sucesso rápido. Cabe assim, contraditoriamente, à escola – assim exigem muitos de seus analistas e pretensos educadores, que nunca entraram numa sala de aula – fazer um ensino doce, prazeroso e fácil e, de outro lado, cabe também a ela formar, com resultados imediatos e com curtos prazos, um aluno adaptado ao mercado voraz e para uma competição sem limites (Almeida, 2014, p. 22).

Qual o sentido da profissão docente nos dias atuais? Qual o sentido da docência no contexto atual de instrumentalidade do ensino? Os professores estão preparados para lidar com os desafios diante das transformações atuais da sociedade e da educação?

As práticas de ensino, as tecnologias educacionais e as políticas educacionais estão sempre mudando e evoluindo. Para enfrentar os desafios e adaptar a essas mudanças, os professores precisam integrar novas abordagens à

---

“informação” foi utilizada, pela primeira vez, em 2003 em um comentário feito por David J. Rothkop para designar “alguns fatos, misturados com medo, especulação e boato, amplificados e transmitidos rapidamente em todo o mundo pelas modernas tecnologias da informação<sup>21</sup>”. Rothkop se referia ao excesso de informações (verdadeiras e falsas) sobre a SARS, mas seu conceito se atualizou diante da epidemia por coronavírus e da profusão de mensagens disseminadas, especialmente, pelas redes sociais virtuais (SANTOS; AGUADED; 2020, p.190).

sua prática e proporcionar uma educação de qualidade aos estudantes. Nesse sentido, há uma necessidade de formação para o desenvolvimento profissional dos docentes, além do conhecimento técnico das disciplinas específicas, os professores/as universitários/as precisam possuir uma variedade de habilidades pedagógicas e conhecimentos adicionais para desempenhar efetivamente seus papéis no ambiente acadêmico.

Tendo em vista os desafios contemporâneos da profissão docente – especialmente no escopo da docência universitária – este artigo objetiva oferecer reflexões iniciais acerca da pedagogia universitária para a prática do professor universitário.

## **2. Problematização**

As transformações da sociedade contemporânea impactam diretamente a educação e o profissional docente. Nesse estudo, em uma abordagem reflexiva da docência, foram considerados alguns dos principais desafios relacionados ao exercício da docência e à profissão docente. Diante das fragilidades apresentadas nos processos de ensino-aprendizagem, das lacunas existentes na política educacional brasileira e da instrumentalização do ensino se torna ainda mais difícil para muitos professores a atuação de forma dinâmica e eficiente na sala de aula.

Assim, destacam-se os principais desafios que podem colaborar para alterar essa condição na promoção e sistematização do conhecimento profissional docente tendo em vista a questão dos professores estarem preparados para lidar com todas as mudanças ocorridas na sociedade e na educação atualmente, sem uma formação adequada ao longo da carreira docente para o aperfeiçoamento da prática.

## **3. Metodologia**

O presente estudo adota uma abordagem metodológica baseada em pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa (Alves, 1991). Essa abordagem direcionou a pesquisa para a identificação de produções relacionadas aos desafios da docência universitária, a pedagogia universitária e a prática do professor universitário, o desenvolvimento profissional docente e formação inicial e contínua, práticas e relações pedagógicas, políticas públicas educacionais, educação e mídias, atuação dos professores com o uso de mídias, o papel do professor reflexivo no contexto contemporâneo, bem como aos desafios e obstáculos enfrentados nesse sentido.

Para a coleta de materiais, foram realizadas investigações nas plataformas “Periódico Capes” e “Google Acadêmico”, sem restrição temporal, bem como, material bibliográfico disponibilizado pelos professores do curso de Mestrado em

Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia durante o segundo semestre de 2023. A seleção dos trabalhos para composição deste estudo seguiu um critério de afinidade com os objetivos da pesquisa, bem como a pertinência à temática central dos desafios contemporâneos da profissão docente. Foram selecionados três artigos relacionados aos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa GEPDEBS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior) da UFU.

A complexidade e a dinâmica das questões abordadas exigem uma abertura para as transformações, uma vez que novas perspectivas, descobertas e mudanças surgem de forma constante. Nesse sentido, este texto se apresenta como um conjunto de reflexões iniciais, uma vez que as autoras reconhecem a necessidade contínua de reavaliar, revisar e aprimorar os estudos acerca do tema em foco.

#### **4. O desenvolvimento profissional docente**

O desenvolvimento profissional do professor/a na educação superior engloba a formação inicial e contínua, compreende atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como, a participação em atividades administrativas da instituição, entre outras. O desenvolvimento profissional do professor/a é um processo contínuo e de longo prazo, que envolve a formação, os saberes, a identidade docente e outras categorias como carreira, salários, condições de trabalho e participação em decisões. O desenvolvimento profissional é composto pelo desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional, nesse sentido, há uma ligação entre as transformações de âmbito profissional e as mudanças no nível pessoal.

O desenvolvimento profissional de um professor é influenciado por uma série de aspectos que se interconectam e desempenham papéis muito importantes em sua trajetória profissional (Tardif, 2002). Reconhecer a interconexão entre a vida pessoal e o trabalho docente é importante para apoiar o bem-estar e o desenvolvimento profissional dos professores. Os momentos positivos da própria experiência de vida como casamento, nascimento dos filhos, eventos especiais e marcantes e as crises ou momentos negativos como doenças, morte de algum familiar, problemas econômicos e problemas matrimoniais, influenciam o desenvolvimento profissional do professor. A carreira docente é tanto uma questão profissional quanto pessoal. Aspectos da vida pessoal e seus problemas costumam acompanhar o exercício profissional.

Além disso, o ambiente organizacional da instituição, o estilo da direção e gestão que condicionam a dinâmica de ação e estilo de trabalho, a legislação em tudo aquilo que afeta o trabalho profissional e as condições para exercê-lo, o estilo das formas de estímulo e o apoio oferecido para o crescimento, a confiança

social ou desconfiança que condicionarão a autonomia e segurança no que o professor faz, podem ter um impacto significativo no trabalho docente. Nessa experiência estão envolvidos tanto os conhecimentos como os sentimentos, a vida pessoal em geral e a experiência sobre a área (Zabalza, 2004).

“Os professores ensinam, tanto pelo que sabem como pelo que são” O que a pessoa é, sente ou vive, as experiências com que desenvolve seu trabalho são fatores desconsiderados como variáveis que possam afetar a qualidade do ensino. Boa parte da nossa capacidade de influenciar os estudantes tem origem no que somos como pessoas, na nossa forma de nos apresentarmos, nas nossas modalidades de relação com eles (Zabalza, 2004, p. 131).

Nesse sentido, o desenvolvimento da identidade do professor não pode ser considerado somente a partir dos seus conhecimentos elaborados em sala de aula, uma vez que sua historicidade precisa ser levada em conta. Cada pessoa carrega consigo vestígios das experiências familiar, social, cultural, religiosa, econômica e a própria inserção na carreira docente, em seus primeiros anos de atividades, com seus anseios, conflitos e dificuldades enfrentadas em sala de aula, que contribuem para que a identidade seja permanentemente desenvolvida, como um processo complexo e dinâmico (Melo; Campos, 2019).

É difícil separar o trabalho da vida pessoal, o que torna necessário equilibrar esses dois contextos. O aumento da carga de trabalho, a pressão por desempenho e a introdução de tecnologias na educação contribuem para um ambiente desafiador. A problemática do adoecimento dos professores torna-se relevante diante das demandas sociais e institucionais, refletindo as pressões ligadas à sobrecarga de informações e de trabalho, a busca por práticas tecnológicas, a cobrança no cumprimento de metas e a busca por resultados satisfatórios. Essas exigências podem impactar negativamente a saúde mental e física dos professores e, ocasionar dificuldades de desempenho das funções e desenvolvimento de doenças relacionadas ao trabalho, como os transtornos emocionais de estresse e esgotamento físico e mental, síndrome de Burnout, ansiedade, depressão, síndrome do pânico, além disso, outros problemas de saúde como distúrbios ortopédicos (tendinite, bursite, dores na coluna e hérnias de disco), problemas na voz como fendas nas cordas vocais, comorbidades cardiovasculares, dentre outras, podem acontecer no decorrer dos anos dedicados à docência.

A demanda profissional excessiva leva a condições extenuantes, como consequências das expectativas elevadas de bom desempenho. Existiam prerrogativas de qualidade de vida para os trabalhadores nas instituições, hoje, não se observa muito essa preocupação, não existem muitos programas que proporcionam a qualidade de vida dos indivíduos nas organizações.

Salários e benefícios adequados são fatores importantes para atrair e manter profissionais qualificados na educação. Remuneração justa é um

elemento importante para garantir a qualidade da educação, pois influencia diretamente a motivação e o comprometimento do corpo docente. Uma carga de trabalho excessiva e condições estressantes podem negativamente prejudicar a qualidade da educação, pois professores cansados podem ter dificuldades em oferecer um ensino eficaz e envolvente.

A estabilidade no emprego é também um fator importante para a segurança financeira e emocional do professor. Profissionais que se sentem seguros em seus empregos têm maior probabilidade de investir mais tempo e energia no aprimoramento de suas habilidades pedagógicas. Sentir-se valorizado e reconhecido, é fundamental quando os professores são respeitados, isso pode refletir positivamente na motivação e no desempenho, impactando diretamente a qualidade da educação.

O ser humano tem suas fragilidades, imperfeições e inseguranças. O professor na sua função de formar um ser humano necessita considerar em suas práticas, essas condições do estudante, no sentido de que cada ser humano é único, no entanto, o professor também deve ser considerado nesses aspectos e, nas suas individualidades e complexidades. Ele, assim como o aluno, é um dos elementos fundamentais que promovem a interação necessária que constitui o processo de educação, humanização e democratização para o alcance da autonomia e emancipação dos indivíduos de uma sociedade. É importante encontrar um equilíbrio entre os desafios e a pressão no trabalho e o cuidado com o bem-estar. Uma abordagem mais equitativa e equilibrada pode possibilitar um ambiente de trabalho mais produtivo e saudável.

Nesse contexto, destaca-se o importante papel da pedagogia universitária para o desenvolvimento profissional docente, visto que esta é um espaço que propicia a compreensão, análise, construção e reconstrução da docência na universidade, bem como, a relevância da instituição no processo de construção de uma Pedagogia Universitária, pois cabe às instituições de ensino criar políticas permanentes de formação, assumindo assim um compromisso com a transformação e melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem e da profissão docente.

Além disso, as instituições de ensino podem contribuir no sentido de incentivar a constituição de espaços colaborativos que possibilitem a interação e troca de experiências, construção de outros conhecimentos e compromisso com a docência, valorizando a dimensão coletiva para que não haja o isolamento dos docentes, visto que os processos formativos descontextualizados e fragmentados pouco contribuem para o desenvolvimento profissional.

A pesquisa conduzida por (Melo; Campos, 2019) demonstrou que a participação dos docentes em ações isoladas pouco contribui para promover mudanças em suas práticas pedagógicas e reafirmam que ações pulverizadas,

fragmentadas e esporádicas não são capazes de contribuir para que os professores façam rupturas em suas crenças e concepções conservadoras, historicamente construídas em suas trajetórias formativas profissionais na docência. Pelo contrário, esse processo deve se dar ao longo da vida profissional, constituindo, assim, as possibilidades de permanente reconstrução de seus saberes, de suas identidades, culminando em seu desenvolvimento profissional docente (Melo; Campos, 2019).

Ao trabalhar de forma individual e independente, os especialistas dificultam a visualização de perspectivas de colaboração e compartilhamento de experiências, ocasionando, desse modo, um predomínio da ação individual sobre a coletiva. Conseqüentemente, torna-se uma questão que dificulta a implementação de projetos formativos de caráter global, e de qualquer tipo de inovação que vise à superação dos limites da ação individual.

## **5. Desafios da Docência Universitária**

A docência requer uma abordagem reflexiva que incorpora continuamente estratégias que atendam às necessidades em constante mudança dos alunos e da educação. No conjunto das atividades oferecidas e nos requisitos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, os estudos sobre a prática e o próprio exercício da docência ocupam pouco espaço (Campos; Almeida, 2019, p. 37). Os cursos são mais voltados para a pesquisa, ocorrendo, assim, a falta de interesse e de valorização das práticas pedagógicas e de formação contínua.

Um dos desafios da profissão docente é o fato de que os professores vão alcançando índices progressivos na dimensão da produção científica. Entretanto, essa melhora progressiva no âmbito da docência não fica garantida. Eles são avaliados por critérios de produtividade (patentes, verbas por contratos e pesquisas, presença em foros científicos etc.), mas a docência não é incluída como uma parte importante na avaliação institucional (Zabalza, 2004). A consideração da docência como critério de importância institucional, fica relegada ao segundo plano devido ao fato da avaliação de sua qualidade ser mais difícil (Zabalza, 2004). A carreira docente utiliza atividades de pesquisa ou de produção científica como critérios de mérito pessoal. A trajetória acadêmica e profissional dos professores ou suas competências pessoais (conhecimentos, habilidades, atitudes), não são considerados nesse âmbito.

A política educacional brasileira não tem demonstrado preocupações concretas com a formação profissional inicial e contínua dos docentes, notadamente privilegiam a formação de pesquisadores para áreas específicas (Melo; Campos, 2019, p. 48). A formação docente para atuar na educação superior é restrita ao artigo 66 da LDB 9.394/96, dispositivo que normatiza que a preparação para o exercício do magistério superior será realizada em nível

de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

Muitos cursos de pós-graduação *stricto sensu* são orientados para a produção científica. A carreira universitária carece de dispositivos formais para a preparação pedagógica prévia dos docentes. Essas atividades muitas vezes ficam a cargo do Estágio de Docência ou de disciplina isolada (quando oferecida). Nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* existe uma grande problema na formação de pesquisadores e na formação de docentes. Esse cenário sugere a necessidade de repensar e fortalecer as práticas de formação docente no contexto universitário (Melo; Campos, 2019).

O dramático, é que às vezes, ou para alguns docentes, esse trabalho com o aluno, não apenas não funciona como um interesse fundamental, como também faz parte das atividades que causam tédio e estresse, que dispersam do trabalho de pesquisa ou produção científica, que constituem um foco de tensões, somado a isso, é monótono repetir sempre as mesmas coisas, é frustrante não conseguir motivar, etc. (Zabalza, 2004, p. 134).

Desse modo, fica evidente que os professores devem desenvolver suas habilidades tanto no campo da docência quanto no campo da pesquisa ou procurar formas de complementação de ambos, como trabalhos científicos sobre os temas da própria disciplina ou em temas relacionados ao curso. Sobre isso, Freire (1978) destaca que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1978, p. 29).

Ressalta-se que professores que têm acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional tendem a sentir-se mais satisfeitos em sua carreira, o que torna claro a importância da formação contínua e do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. O desenvolvimento contínuo também está associado às práticas de ensino aprimoradas, o que, por sua vez, contribui para a qualidade da educação.

O desenvolvimento profissional docente é apresentado, como um processo de longo prazo que proporciona ao docente uma formação pautada na reflexão crítica sobre as suas experiências. Entretanto, é preciso que esse desenvolvimento seja incentivado e admitido como uma política institucional, presente na Pedagogia Universitária. (MELO, p.187,2018).

A Pedagogia Universitária se caracteriza por articular as dimensões do ensino e da pesquisa como espaços integrados de formação (Melo, 2018). No sentido de superar a dicotomia tradicional entre pesquisa e ensino na educação superior. Ao integrar essas duas dimensões, a Pedagogia Universitária propõe um ambiente educacional mais dinâmico e conectado, onde a prática docente é enriquecida pela pesquisa, e vice-versa. Essa integração não apenas fortalece a qualidade do ensino, mas também contribui para o desenvolvimento profissional dos professores universitários.

A formação de professores universitários apresenta fragilidades para o exercício da docência no que se refere à sistematização de conhecimentos profissionais da docência e, é necessário que as universidades, faculdades e centros universitários sistematizem políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional de seus professores. Essas políticas podem contribuir com a perspectiva da Pedagogia Universitária (Melo; Campos, 2019).

## 6. Formação inicial e contínua

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), havia, em 2017, no Brasil, 2.448 Ifes, sendo que desse total 256 são públicas e 2.152 privadas, o que representa 87,9% da rede. Das públicas, 41,9% são estaduais, 36,8% federais e 21,3% municipais. O número de mestres e doutores titulados no Brasil dobrou nos últimos dez anos, mas, apesar desse indicativo, a política educacional brasileira não tem demonstrado preocupações concretas com a formação profissional inicial e contínua desses docentes (Melo; Campos, 2019, p. 48). Não houve mudanças expressivas relacionadas especificamente ao professor e às suas necessidades de aperfeiçoamento e formação contínua nas instituições de ensino, relacionadas, em especial, às práticas pedagógicas.

A reflexão sobre a docência universitária e a formação inicial e contínua dos educadores se torna necessária para o fortalecimento da profissão docente e valorização do conhecimento profissional docente ao adaptar os métodos de ensino às necessidades contemporâneas, proporcionando uma educação mais alinhada com as transformações sociais. A construção da identidade e autonomia docente requer uma combinação de sólido domínio técnico na área de atuação e uma formação pedagógica adequada. A valorização da profissão docente não é apenas uma questão de reconhecimento profissional, mas é essencial para o fortalecimento do sistema educacional como um todo.

A formação docente na graduação abrange não apenas conhecimentos específicos das disciplinas, mas também métodos e práticas pedagógicas, estratégias de ensino e habilidades de gestão de sala de aula. Prepara os educadores para lidar com desafios contemporâneos, como a diversidade cultural, racial e de gênero, a inclusão de alunos com necessidades especiais, *bullying* e outras questões sociais. A formação contínua permite que os professores estejam atualizados com as últimas pesquisas e tendências educacionais. Isso os capacita a introduzir inovações pedagógicas, incorporando novas metodologias, tecnologias e abordagens que podem melhorar a aprendizagem dos alunos. Propicia oportunidades para a reflexão sobre métodos de ensino, feedback construtivo e desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

No contexto de formação docente contínua, ressalta-se a importância do aprendizado ao longo da carreira para os/as professores/as. Isso compreende a busca constante de conhecimento e habilidades para aprimorar a prática educacional. Segundo Freire (1996), “o ser humano é um ser inacabado, em processo constante de humanização”, é importante o reconhecimento da nossa inconclusão como um conhecimento fundamental na prática educativa e na formação de professores. A abertura à busca, à curiosidade e à disposição para aprender são características essenciais para educadores e alunos. O autor sugere que, ao assumir nossa condição inacabada e buscar ativamente o conhecimento, fortalecemos nossa capacidade de aprender e ensinar, tornando-nos sujeitos ativos e participativos no processo educativo.

A busca pela liberdade e a visão do homem como um ser em constante movimento, caminhando para frente e reconhecendo-se como um “devir”, ou seja, um ser que está em processo de se tornar. A noção de ser inacabado e inconcluso é ressaltada, indicando que os homens são seres que se reconhecem como parte de uma realidade histórica e que, assim como essa realidade, também são inacabados (Freire, 1978).

A formação contínua do professor influencia a formação profissional do aluno. Os estudantes costumam atuar da mesma forma como aprenderam em sala de aula, pois a qualidade da docência resvala pelo desenvolvimento e atualização pessoal do professor, considerando que o professor é, ao mesmo tempo, o mediador e objeto na formação exercida com o aluno. Segundo Paulo Freire, não há docência sem discência, pois um aprende com o outro. O ensinar e aprender é uma experiência global, política, ideológica, pedagógica, ética. (Freire, 1996).

As dificuldades enfrentadas por muitos professores para o exercício da docência, principalmente no início da carreira, têm como uma das causas a falta de conhecimentos sobre as práticas pedagógicas e metodologias de ensino, assim como, a inexistência ou pouco apoio e colaboração no início da carreira docente, dos colegas professores mais antigos e experientes na profissão aos professores mais jovens. Ainda não existe um compromisso de acolhimento, de trabalho e de acompanhamento para a integração dos professores iniciantes nas escolas.

De acordo com as pesquisas realizadas por (Melo; Campos, 2019), em uma universidade federal, localizada no Triângulo Mineiro, no período de 2013 a 2016, no esforço de compreender a formação do professor e as suas relações com uma Pedagogia para a educação superior. As discussões suscitadas nos cursos de docência universitária entre os docentes no início de carreira e aqueles mais experientes possibilitaram instigar reflexões importantes sobre o processo de “tornar-se professor”, bem como expressar significativas expectativas em relação à proposta do curso. Principalmente as questões relacionadas aos

conhecimentos relativos à prática pedagógica e às novas metodologias de ensino mais adequadas (Melo; Vanessa, 2019).

Tornar-se professor significa, necessariamente, formar-se profissionalmente e continuamente, no sentido de conhecer a especificidade epistemológica para o pleno exercício do magistério superior. Nesse contexto, compreende-se que as instituições de ensino também são responsáveis pelo trabalho dos professores, principalmente daqueles que estão na fase inicial de suas carreiras e merecem atenção especial no acolhimento institucional e suporte inicial. É uma fase importante para a construção coletiva de ações formativas e, principalmente, de acolhimento institucional nessa delicada fase de ingresso na carreira docente que pode decidir o futuro dos professores iniciantes.

A política educacional brasileira apresenta lacunas na abordagem da formação profissional inicial e contínua dos docentes. Há uma urgente demanda para a criação e fortalecimento de uma Pedagogia Universitária como política institucional. Essa abordagem deve se pautar por ações contínuas e planejadas, alinhadas às necessidades formativas dos professores. A implementação de uma Pedagogia Universitária visa não apenas suprir deficiências na formação, mas também garantir uma abordagem estruturada que contribua para a qualidade do ensino e aprimoramento constante dos profissionais da educação (Melo; Campos, 2019).

## **7. O papel do professor reflexivo e os desafios contemporâneos**

Hoje, mais do que nunca, os professores têm um papel fundamental na educação, de desenvolver o pensamento crítico para lidar com os desafios contemporâneos, principalmente os desafios relacionados às mídias digitais e à instrumentalização do ensino e do ser humano. É urgente e uma responsabilidade do professor e da escola o entendimento crítico de como as mídias funcionam, de como comunicam, de como representam o mundo e de como podem alterar os comportamentos. Sua capacidade de manipulação e influência na educação e na construção da cultura contemporânea. Os interesses do mercado podem ter várias interferências na profissão docente, na qualidade da educação e as mídias podem colaborar nesse processo.

As mudanças tecnológicas podem alterar a natureza dos produtos culturais (Livrarias, Jornais, *You Tube*, *Spotify*, redes sociais) e dos mecanismos de percepção humana, podem influenciar a maneira como as pessoas percebem, interagem e participam da cultura. Isso destaca a importância de uma compreensão crítica e reflexiva do papel da tecnologia na formação da cultura contemporânea. Além disso, a capacidade de filtrar informações relevantes e promover habilidades críticas tornam-se fundamentais para

preparar os estudantes para o enfrentamento dos desafios de um mundo em constante transformação. Os professores desempenham um papel fundamental ao orientar os alunos na análise crítica de dados e no desenvolvimento do pensamento reflexivo. Essas habilidades não apenas capacitam os estudantes a compreender e aplicar conhecimentos, mas também os preparam para lidar com a complexidade e a incerteza do ambiente contemporâneo.

A educação precisa contribuir na formação de um cidadão crítico, consciente, capaz de leituras diversas acerca da realidade. Quanto mais o aprendizado for crítico, mais a curiosidade é aguçada no ser humano, no educando, especificamente (Freire, 1996). Ensinar exige metodologia, pesquisa, respeito, criticidade, estética, ética, novidade, cultura. A forma como o professor impulsiona o educando em sua formação e auto formação pode fazer a diferença na vida do aluno, na sua formação enquanto ser humano (Freire, 1996).

Essas considerações nos levam a questionar sobre a preparação dos educadores para os desafios impostos pelo cenário atual, o professor é um mediador do conhecimento. Nesse sentido as escolas precisam se reinventar, reconhecendo os alunos como protagonistas e fomentando a participação ativa e o pensamento crítico por meio de abordagens interativas e colaborativas (Freire, 1994). Fornecer ferramentas tecnológicas aos alunos não é suficiente, é imperativo que eles sejam capacitados a enfrentar o cyberbullying, a exposição excessiva de informações pessoais e a manipulação de opiniões e a desinformação.

Como exemplo de mudança de comportamento impulsionado pelas mídias digitais, cita-se o termo “filtro de beleza” que é frequentemente usado para se referir a recursos em aplicativos de edição de fotos ou câmeras que podem ser usados para alterar a aparência das imagens para atender a padrões de beleza culturalmente percebidos. É um filtro embelezador utilizado pelos usuários das redes sociais em dinâmicas de performance, nas “selfies”. Esse filtro ajusta a imagem com uma percepção de beleza padrão (pele lisa, nariz fino, lábios volumosos) reconhecida por muitos usuários como uma beleza ideal que pode ser adquirida em cirurgias plásticas. Esse filtro pode suavizar e alterar o tom da pele, ajustar a forma do rosto e dos olhos, entre outras modificações.

Filtros de beleza podem criar padrões irreais de beleza, muitas vezes promovendo uma visão distorcida e inatingível do que é considerado “bonito”. Embora esses filtros possam ser usados para criar imagens esteticamente agradáveis, também levantam questões sobre padrões irreais de beleza, pressões sociais e autoimagem. O uso generalizado de filtros de beleza nas mídias sociais pode distorcer a percepção da realidade, levando as pessoas a acreditarem que a perfeição é a norma. A exposição constante a imagens retocadas e idealizadas nas mídias sociais e na mídia em geral pode levar a padrões irreais de beleza.

Isso pode resultar em uma busca constante por uma perfeição, que é inatingível. A indústria da beleza muitas vezes capitaliza sobre a preocupação das pessoas com sua aparência, promovendo produtos e serviços que supostamente ajudam a alcançar os padrões de beleza desejados.

De acordo com o Guia de Educação Midiática (2020, p.55), assim como adultos, as crianças recebem uma grande quantidade de informações das mais diversas fontes. São expostas, desde muito cedo a imagens, sons, publicidades, embalagens, impressos, vídeos e telas, começam a ver o mundo e a dar formas a seus valores influenciadas pelo que veem, ouvem e clicam. As reflexões de autores, como David Buckingham tem demonstrado que o professor, hoje, tem um papel fundamental na educação midiática. Ele precisa desenvolver nos discentes a capacidade de compreender as mídias criticamente, visto que elas desempenham um papel importante na construção de identidades individuais e coletivas sendo, portanto, instrumentos usados para influenciar as opiniões e moldar as mentes (Buckingham, 2023).

É o poder das empresas tecnológicas e as diferentes facetas do chamado “capitalismo de vigilância”. O capitalismo de vigilância não é a tecnologia, é uma lógica que permeia a tecnologia e a direciona numa ação. É a instrumentalização do comportamento humano para fins de modificação, previsão, monetização e controle. Por meio da arquitetura computacional, são gerados mecanismos para conhecer e moldar o comportamento humano em prol de terceiros, das grandes empresas e corporações (Zuboff, 2021).

No campo da educação, o interesse das grandes empresas em fornecer e prestar serviços educacionais com a utilização das tecnologias e mídias digitais tem impactado diretamente a educação pública. O avanço tecnológico desencadeou influências no campo da educação, criando um embate entre a lógica do direito à educação e a lógica do mercado educacional. Enquanto a escola pública tradicionalmente se fundamenta na premissa do direito universal à educação, a escola privada, muitas vezes, é guiada pela lógica do mercado educacional.

É importante analisar criticamente esses discursos e reconhecer a complexidade das relações entre tecnologia, educação, política e economia, a fim de desenvolver abordagens mais equitativas e eficazes para o uso da tecnologia na educação, considerando não apenas as promessas tecnológicas, mas também os desafios sociais e estruturais associados. Tudo isso demanda dos professores uma compreensão mais ampla, reflexiva e crítica sobre as implicações sociais, culturais, políticas e econômicas das mídias e tecnologias e sua capacidade de manipulação e influência na educação e na construção da cultura contemporânea. O interesse do mercado pode ter várias interferências na profissão docente e na qualidade da educação.

A relação desse tema com a importância da reflexão e criticidade tem referência com o que a mídia tenta incutir como padrão normal de comportamento. Da mesma forma com que a mídia tenta modificar as nossas mentes para aceitar outros padrões de comportamento. Na profissão docente, a sobrecarga dos professores atualmente para atingir as metas de produtividade e desempenho, não é normal, mas projeta por se transformar em um padrão normal de comportamento, com muita naturalidade. E no ritmo acelerado com que o professor atua para atender todas as demandas que lhes são atribuídas atualmente, não lhe resta tempo, nem ânimo para refletir sobre a sua prática, sua realidade e o verdadeiro sentido de sua profissão.

## **8. Considerações finais**

Os professores enfrentam diversos desafios na contemporaneidade, em decorrência das mudanças sociais, tecnológicas e educacionais. Enfrentar esses desafios requer uma abordagem ampla, apoio institucional, políticas educacionais eficazes e investimento em formação. É fundamental investir na valorização e formação dos professores, atualmente as tecnologias e mídias digitais desempenham um papel significativo na formação das identidades individuais e coletivas, influenciando a maneira como percebemos o mundo, nos relacionamos com o outro e construímos nossos valores e crenças.

Assim, a escola e os professores têm um papel relevante. Cabe a eles oferecer uma educação crítica, libertadora e transformadora. Uma educação que propicie sua “abertura” para um constante desabrochar, um desenvolvimento permanente. Que aprenda a pensar, a fazer uso constante do diálogo, da lógica; a procurar alternativas de solução para os problemas que lhe apresentarem, mas, acima de tudo, que aprenda a respeitar a si mesmo e ao outro, a tê-lo como seu semelhante, extensão de si próprio.

A pressão para cumprir metas e prazos, até expectativas elevadas em relação ao desempenho podem ser positivas quando desafiam os professores a alcançar seu melhor potencial, mas podem se tornar prejudiciais se as metas forem irrealistas e excessivas, se não houver um equilíbrio entre desafio e apoio. Uma cobrança excessiva no trabalho pode comprometer o equilíbrio entre vida profissional e pessoal e causar problemas de saúde.

A instrumentalização do ser humano não é muito divulgada, ela existe, mas por vezes passa despercebida. É fundamental investir na valorização e formação dos professores, o pensamento reflexivo do professor eleva a prática pedagógica a um nível mais profundo, democrático e libertador. O sujeito torna-se livre quando dispõe de consciência crítica em uma sociedade democrática (Freire, 1967). É o poder da educação para que o ser humano possa fazer uso da razão no

desenvolvimento e utilização da ciência de forma crítica, reflexiva, ética. É por meio do conhecimento construído durante a trajetória acadêmica e da formação contínua que os professores vão encontrar o caminho para as mudanças. É a partir das reflexões críticas desses profissionais docentes compromissados com uma educação humanizadora, democrática e emancipatória que a educação pode ser transformada para lidar com o dilema de instrumentalização da educação e do ser humano.

O estudo permitiu compreender a importância da pedagogia universitária para o desenvolvimento profissional docente na criação e consolidação de políticas de formação permanente para promover mudanças na Universidade. Apesar da Pedagogia Universitária estar sendo mais explorada nas pesquisas nas últimas décadas, ainda há a necessidade de estudo sobre esse objeto. Além disso, destaca-se a resistência à Pedagogia no ensino superior e por isso há uma desvalorização da Pedagogia Universitária. Entende-se a responsabilidade e compromisso social da Universidade na formação integral dos educandos, por isso, a relevância da sistematização e consolidação da Pedagogia Universitária que contribui para a ação educativa.

Essa jornada pode ser desafiadora, mas o impacto positivo que os professores têm na vida dos estudantes e na sociedade em geral faz dela uma escolha recompensadora e significativa. De acordo com Melo (2018), será por meio de uma política institucional, com dotação de recursos financeiros, condições de infraestrutura e profissionais especializados, que poderá ocorrer o fortalecimento de uma Pedagogia Universitária, que tenha compromissos com os processos formativos e com a profissionalização de seus docentes.

## Referências

- ALMEIDA, Fernando José de. **A expansão da aula essencial**. Magistério. São Paulo, n.1, p. 08-16, agosto, 2014. Disponível em: <https://designices.com/wpcontent/uploads/2017/04/revista-magisterio-02-a-aula-expandida.pdf>. Acesso em 05 de novembro de 2023.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042/1050>. Acesso em 05 de novembro de 2023.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, seção 1, dez. 1996.
- BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: Editora Sesc, 2023.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno; ALMEIDA, Maria Isabel de. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21-50, maio/ago. 2019.

FERRARI, Ana Cláudia; OCHS Mariana; MACHADO, Daniela. **Guia da Educação Midiática** – 1. ed. – São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020. Disponível em: <https://educamidia.org.br/api/wp-content/uploads/2021/03/Guia-da-Educac%CC%A7a%CC%83o-Midia%CC%81tica-Single.pdf>. Acesso em 03 de novembro de 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 5 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MELO, G.F. **Compreensões sobre Pedagogia Universitária**. In: MELO, G.F. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018. p.207 ISBN 9788544424810.

MELO, G.F. CAMPOS, V.T.B. **Pedagogia Universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44- 63, jul. 2019.

SANTOS, V.M.; AGUADED, I. Alfabetização midiática em telas: desenvolvimento de estratégias transmidiáticas em contexto de infodemia In.: PINHEIRO, R. M.; GOMES, A.L.Z. (Orgs). **Polifonia e alteridade: comunicação e educação em época da COVID-19 / organizadoras Rose Mara Pinheiro, Ana Luisa Zaniboni Gomes**. -- Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas/ Miguel A. Zabalza; tradução: Ernane Rosa**. Porto alegre, Artmed, 2004.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

## **ORGANIZADORES**



### **ARMINDO QUILLICI NETO**

Doutor em Educação – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP;  
Mestre em Filosofia PUC/Campinas; Graduado em Filosofia e Docente da  
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU –  
armindo@ufu.br

### **MARIA ISABEL SILVA DE MORAIS**

Doutoranda em História da Educação – Universidade Federal de Uberlândia  
– UFU; Mestre em Fisiologia e Biofísica – UNICAMP; Graduada em  
Fisioterapia, Assistente Social na Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI –  
mismorais@unifei.edu.br



## ÍNDICE REMISSIVO

### Símbolos

200 anos de Independência do Brasil 127, 134, 135

### A

Alfabetização 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 139

Alfabetização humanizadora 118, 119, 122, 123, 124, 125

Aluno 15, 19, 20, 24, 56, 58, 65, 90, 95, 96, 97, 134, 170, 172, 175, 176, 177, 178, 179,  
180, 181, 184, 185, 186, 202, 206, 208, 210, 212

Aluno autista 170, 177, 178, 179

Assimilação 118, 120

Avaliação 10, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 145, 171, 178, 190, 202, 207

Avaliação formativa 15, 16, 17, 18, 19, 20

### B

Bakhtin 118, 119, 120, 121, 124, 125

### C

Capitalismo 86, 89, 96, 131, 213, 216

Ciência 11, 13, 137

Ciência da educação 13, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 48, 49, 51

Ciências Humanas 97, 150, 157

Colonialidade 36, 83, 84, 85, 86, 88, 89

Colonialismo 83, 84, 85, 86

Comunicação 55, 57, 58, 79, 101, 105, 106, 107, 110, 114, 119, 120, 121, 122, 123, 124,  
130, 131, 132, 136, 170, 172, 177, 178, 181, 197, 216

Conhecimento 10, 11, 12, 13, 14, 20, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40,  
43, 45, 47, 48, 49, 53, 54, 55, 61, 63, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86,  
87, 88, 89, 91, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112,  
113, 116, 119, 121, 125, 132, 138, 140, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 154,  
158, 159, 161, 164, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 181, 182, 185, 203, 209,  
210, 212, 215

Conhecimento científico 10, 23, 27, 29, 32, 38, 39, 40, 43, 47, 48, 75, 76, 77, 78, 79, 80,  
82, 83, 84, 85, 88, 89, 91, 146, 148, 154, 161, 171

Conscientização 94, 96, 97

Construção de conhecimento 76, 77, 82, 125

Construtivismo 53, 54, 97, 171

Criticidade 96, 141, 202, 212, 214

Cultura 16, 17, 19, 24, 32, 34, 56, 62, 64, 65, 70, 75, 86, 88, 118, 119, 120, 124, 127, 128,  
129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 140, 141, 143, 159, 164, 165, 167, 174, 179,  
195, 211, 212, 213

Currículo 15, 34, 35, 36, 88, 132, 134, 163, 172, 179

## D

Decolonial 29, 76, 77, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89

Decolonialidade 83, 84, 85, 89

Desafios contemporâneos 203, 204, 209, 211

Desenvolvimento profissional 37, 38, 42, 45, 46, 48, 49, 50, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 215

Desumanização 82, 85, 118

Dialética 61, 62, 63, 66, 67, 69, 72, 73, 78, 81, 86, 88, 93, 94, 95, 121, 130, 163

Diretrizes Curriculares Nacionais 18, 25

Disciplina 7, 10, 11, 12, 23, 28, 29, 33, 41, 75, 90, 145, 146, 149, 174, 193, 208

Diversidade cultural 79, 88, 131, 134, 209

Docência 73, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 216

## E

Educação 4, 9, 10, 11, 13, 18, 23, 24, 25, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 57, 60, 61, 65, 68, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 116, 118, 125, 127, 132, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 151, 154, 155, 156, 158, 159, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 191, 194, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217

Educação ambiental 50, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98

Educação Básica 17, 18, 25, 28, 37, 38, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 56, 73, 91, 92, 95, 99, 127, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 165, 166, 188, 204

Educação escolar 48, 65, 93, 127

Educação estética 139, 142, 143, 144

Empirismo 11, 13, 53, 66, 81, 100, 101, 171, 185

Ensino-aprendizagem 15, 57, 58, 71, 170, 172, 185, 202, 203, 206

Epistemologia 10, 11, 12, 13, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 39, 53, 54, 67, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 90, 91, 93, 96, 99, 100, 108, 110, 114, 116, 119, 145, 146, 147, 148, 151, 155, 156, 170, 171, 172, 173, 184, 185

Epistemologia arqueológica 145, 146, 147, 148, 151, 155

Epistemologia Contemporânea 29, 35

Epistemologia da alfabetização 53, 54

Epistemologia da educação 90, 91, 93, 170, 172, 173, 185

Epistemologia Plural 31, 35

Epistemologias do Sul 31, 36, 87, 88, 89

Escolarização 132, 133, 156, 194

Estado 37, 47, 62, 145, 183, 184

Estudos Culturais 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137

Experiência 11, 13, 31, 35, 39, 53, 54, 57, 66, 100, 102, 103, 107, 108, 110, 112, 113, 114, 116, 123, 124, 143, 158, 161, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 183, 185, 186, 188, 189, 194, 204, 205, 210

## F

- Família 37, 46, 47, 58, 122, 134, 139, 202  
Fenomenologia 53, 147, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 185, 186  
Feuerbach 61, 69, 97  
Filosofia 10, 12, 33, 53, 60, 61, 62, 69, 99, 100, 103, 115, 119, 139, 140, 143, 145, 146,  
147, 148, 152, 173, 179, 180, 181, 182, 183, 184  
Filosofia kantiana 173, 179, 180  
Formação 12, 15, 17, 18, 25, 28, 29, 30, 31, 34, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50,  
51, 53, 57, 59, 66, 70, 73, 76, 84, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 103,  
125, 127, 132, 133, 134, 135, 140, 142, 143, 146, 148, 158, 163, 165, 166, 167, 174,  
175, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 190, 194, 197, 201, 203, 204, 206, 207,  
208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216  
Formação docente 38, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 57, 90, 92, 93, 94, 95, 201, 207, 208,  
209, 210

## G

- Gênero 76, 83, 85, 107, 120, 121, 122, 124, 130, 133, 187, 188, 190, 191, 192, 194, 195,  
199, 200, 209  
Geração 32, 66, 133, 134, 161, 174, 187, 188, 191, 192, 194, 199, 200

## H

- Habilidades 54, 55, 57, 172, 175, 179, 182, 183, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212  
Hegel 61, 69, 106, 139, 142  
História 10, 21, 38, 54, 55, 61, 62, 64, 69, 70, 78, 81, 86, 95, 100, 123, 127, 128, 131, 132,  
134, 135, 136, 137, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158,  
159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 200  
História da Educação 158, 159, 166, 167, 168, 169, 217  
História das Instituições Escolares 158, 159  
Historiador 40, 83, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 162, 163, 165  
História oral 161, 162, 166  
Historicidade 62, 81, 95, 138, 147, 166, 205  
Historiografia da educação 145, 146, 151, 154, 155, 164, 169  
Humanização 63, 64, 65, 75, 76, 82, 88, 140, 206, 210

## I

- Idade Moderna 12, 24  
Idealismo 53, 66, 81, 101, 108, 139  
Ideias 11, 12, 13, 23, 24, 39, 49, 55, 58, 61, 62, 69, 81, 82, 83, 84, 95, 101, 102, 103, 104,  
105, 106, 107, 109, 110, 140, 141, 147, 148, 149, 172, 179, 181, 182, 183, 184, 188  
Identidade 21, 36, 86, 95, 127, 131, 132, 133, 137, 165, 195, 200, 202, 204, 205, 209  
Ideologia 47, 62, 119, 125, 129, 130  
Imaginação 100, 101, 109, 111, 112, 113, 114, 116  
Inclusão escolar 170, 171, 173, 179, 185  
Interação social 170, 172

## J

John Locke 13, 33, 54, 99, 100, 173, 174, 181, 182, 183, 184

## L

LDB 18, 37, 42, 46, 47, 48, 49, 51, 207

Ler e escrever 54, 55, 122

Linguagem 4, 27, 54, 55, 56, 57, 58, 64, 67, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 109,  
113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 132, 134, 139, 140, 141, 142,  
143, 177, 178, 187, 192, 197

Linguagem artística 140, 143

Linguagem escrita 57, 122, 123, 124

Linguagem oral 54, 57, 58, 122

Língua materna 119, 121, 122

## M

Marx 61, 62, 63, 66, 67, 69, 70, 72, 81, 82, 83, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 130

Materialismo 61, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 76, 77, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 94, 97, 139,  
158

Materialista histórico-dialético 60, 61, 66, 68, 69, 70, 72, 93

Meio ambiente 91, 92

Memória 55, 57, 64, 65, 102, 109, 111, 131, 135, 152, 156, 169

Método cartesiano 23

Michel Foucault 129, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 155, 156

Modernidade 146, 150, 156

## O

Obutchénie 71, 72, 73

## P

Pedagogia 13, 23, 25, 36, 41, 42, 49, 51, 53, 59, 60, 68, 95, 97, 98, 99, 138, 156, 188, 193,  
194, 206, 208, 209, 210, 211, 215, 216

pensamento decolonial 76, 77, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88

Pensamento marxista 68, 70

Plano educacional 174, 178

Positivismo 13, 54, 80, 81

Pragmatismo 11, 23, 53

Prática docente 15, 44, 199, 202, 208

Professor 10, 15, 19, 20, 23, 24, 28, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 57, 71,  
76, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 125, 147, 179, 185, 201, 203, 204, 205, 206, 209, 210,  
211, 212, 213, 214

Profissionalização 44, 190, 215

Psicologia 60, 61, 63, 65, 66, 67, 70, 72, 97, 119, 139, 140, 141

Psicologia da Arte 138, 139

Psicologia Pedagógica 73, 139, 142

## R

Raciocínio 38, 64, 95, 122, 124, 180, 198  
Racionalismo 11, 13, 53, 147, 171  
Realismo 11, 54  
Rede Municipal 14, 15, 16, 17, 75, 127, 187, 188  
Reduccionismo 77, 129

## S

Ser humano 11, 37, 39, 40, 41, 43, 47, 53, 62, 64, 66, 78, 80, 81, 92, 93, 96, 97, 103, 108,  
110, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 206, 210, 211, 212, 214, 215  
Sustentabilidade 32, 91  
Sustentável 91, 92

## T

Teoria da Atividade 68, 70, 72  
Teoria Histórico-Cultural 60, 61, 63, 64, 65, 66  
Transtorno do Espectro Autista 170, 175, 179, 180, 181, 185, 186

## V

Vigotski 9, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 73, 118, 119, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144

## W

William Blake 99, 100, 116

