

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS FILOSÓFICOS E SOCIOLOGICOS DA EDUCAÇÃO I

AUTORA

Priscila Turchiello



EDUCAÇÃO ESPECIAL

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS E SOCIOLOGICOS DA EDUCAÇÃO I

AUTORA

Priscila Turchiello

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Santa Maria | RS
2017

©Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE.
Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da
Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Michel Temer

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Mendonça Filho

PRESIDENTE DA CAPES

Abilio A. Baeta Neves

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

REITOR

Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR

Paulo Bayard Dias Gonçalves

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO

Frank Leonardo Casado

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Martha Bohrer Adaime

COORDENADOR DE PLANEJAMENTO ACADÊMICO E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Jerônimo Siqueira Tybusch

COORDENADOR DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

José Luiz Padilha Damilano

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

COORDENADOR UAB

Reisoli Bender Filho

COORDENADOR ADJUNTO UAB

Paulo Roberto Colusso

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Priscila Turchiello

REVISÃO LINGUÍSTICA

Camila Marchesan Cargnelutti

APOIO PEDAGÓGICO

Magda Schmidt

Siméia Tussi Jacques

EQUIPE DE DESIGN

Carlo Pozzobon de Moraes

Mariana Panta Millani

Matheus Tanuri Pascotini

PROJETO GRÁFICO

Ana Letícia Oliveira do Amaral



T932f Turchiello, Priscila

Fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação I
[recurso eletrônico] / Priscila Turchiello. – 1. ed. – Santa Maria, RS :
UFSM, NTE, 2017.

1 e-book

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional
da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB

Acima do título: Educação especial

ISBN 978-85-8341-206-9

1. Educação 2. Educação – Psicologia 3. Educação – Sociologia
I. Universidade Federal de Santa Maria. Núcleo de Tecnologia
Educativa II. Universidade Aberta do Brasil III. Título.

CDU 37.01

37.015.3/4

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central da UFSM



Ministério da
Educação



PROGRAD



APRESENTAÇÃO

A disciplina *Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I*, do Curso de Licenciatura em Educação Especial, visa promover um exercício de reflexão crítica sobre os pressupostos que embasam o campo educacional. Dessa maneira, o/a estudante encontrará nesse caderno didático uma possibilidade de análise das linhas teóricas da Educação que, a partir de referenciais históricos, filosóficos e sociológicos, vão imprimindo modos de compreensão e organização da prática educacional.

Para que se compreenda como isso vai sendo produzido enquanto aparato teórico, são apresentadas noções sobre história, filosofia e sociologia da Educação e como elas contribuem para que entendamos de que sujeitos e práticas falamos no contexto da Educação. Tendo em vista que a intencionalidade é de que o/a estudante apresente, ao final da disciplina, condições de empreender uma análise crítica/filosófica da Educação, são abordadas as linhas teóricas da Educação e estabelecidas relações entre filosofia, ciência e Educação com o intuito de estabelecer uma crítica que converse com as diferentes ciências.

Nesse ínterim, a disciplina se propõe a fazer um recuo histórico de modo a compreender como se configuram a Modernidade e a sociedade moderna, buscando pressupostos que possibilitem pensar sobre a produção das noções de sujeito moderno, escola moderna e infância. Esse recuo é considerado fundamental para que possamos olhar para o presente e entender que relações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorrem no âmbito da Educação.

Cabe de antemão esclarecer que o modo de olhar para as questões que permeiam a organização deste texto está relacionado com o lugar de onde falo, ou seja, como Educadora Especial. Essa ressalva é importante, pois o que encontrarão descrito neste caderno diz respeito a algumas das possibilidades de afetar-se, analisar e questionar os nominados Fundamentos da Educação como professora de Educação Especial. E isso, de certa forma, pode se apresentar de maneira bastante diversa para historiadores, filósofos, sociólogos ou outros profissionais da Educação.

A autora desse caderno didático é licenciada em Educação Especial, Especialista em Gestão Educacional, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Dentre suas experiências profissionais, atuou como Professora de Educação Especial em Instituição Especializada, em Sala de Recursos Multifuncional em Escola de Ensino Fundamental e como Docente do Ensino Superior. Atualmente, desenvolve a função de Professora de Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus Jaguari/RS*. No campo da pesquisa, vem desenvolvendo estudos na área da Educação, com ênfase em Educação Especial, voltando-se para as temáticas: Educação, Educação Especial, Educação Inclusiva e Políticas Públicas de Inclusão. A autora é membro dos Grupos de Pesquisa (CNPq): DEC – Diferença, Educação e Cultura; GEPPEE – Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Educação Especial; e GIPES – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos.

ENTENDA OS ÍCONES



ATENÇÃO: faz uma chamada ao leitor sobre um assunto, abordado no texto, que merece destaque pela relevância.



INTERATIVIDADE: aponta recursos disponíveis na internet (sites, vídeos, jogos, artigos, objetos de aprendizagem) que auxiliam na compreensão do conteúdo da disciplina.



SAIBA MAIS: traz sugestões de conhecimentos relacionados ao tema abordado, facilitando a aprendizagem do aluno.



TERMO DO GLOSSÁRIO: indica definição mais detalhada de um termo, palavra ou expressão utilizada no texto.

SUMÁRIO

▷ APRESENTAÇÃO ·5

▷ UNIDADE 1 – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ·8

Introdução ·10

1.1 Grandes linhas teóricas da filosofia, da sociologia e da história da educação ·11

1.1.1 Linhas Teóricas da Educação ·15

1.2 As relações entre filosofia, ciência e educação ·35

▷ UNIDADE 2 – SOCIEDADE, ESCOLA E INFÂNCIA NA MODERNIDADE ·42

Introdução ·44

2.1 Sociedade moderna e modernidade ·45

2.2 A constituição do sujeito moderno ·51

2.3 O nascimento da escola moderna: processos de escolarização e disciplinarização ·56

2.4 A produção da infância ·62

▷ CONSIDERAÇÕES FINAIS ·66

▷ REFERÊNCIAS ·67

▷ ATIVIDADES DE REFLEXÃO OU FIXAÇÃO ·70

1

FUNDAMENTOS DA
EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO

A disciplina *Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I* dá início ao processo de produção de conhecimentos, envolvendo as relações entre as áreas da História, Filosofia, Sociologia e Educação. Para tanto, serão apresentados pressupostos gerais dessas áreas de modo a contribuir para o entendimento de suas interfaces com o campo da Educação Especial.

A primeira unidade do caderno didático compreende uma leitura do que podemos entender a respeito das áreas da História, Filosofia, Sociologia e Educação e como vamos concebendo as práticas educacionais operacionalizadas nos contextos escolares. O que se apresenta é uma das possibilidades de se compreender as conexões entre essas áreas, sendo uma leitura breve e geral das linhas teóricas e concepções que as embasam. Para tanto, a unidade organiza-se, primeiramente, com a apresentação das principais linhas teóricas da Educação, possibilitando o entendimento das finalidades da Educação para a sociedade. Em seguida, discorre-se sobre as relações entre Filosofia, Ciência e Educação, buscando as bases para o estabelecimento de uma postura filosófica frente aos problemas educacionais, de modo que a Educação seja tomada como uma atividade humana implicada em concepções teóricas e compreendida como uma prática social.

1.1

GRANDES LINHAS TEÓRICAS DA FILOSOFIA, DA SOCIOLOGIA E DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

O estudo do que convencionamos nomear como Fundamentos da Educação possibilita a realização de um exercício de análise dos pressupostos teóricos voltados à compreensão do campo educacional, tomando como referência conhecimentos históricos, filosóficos e sociológicos produzidos em diferentes contextos.

No que diz respeito à Educação Especial, pode-se considerar que um olhar atento para os Fundamentos da Educação possibilita analisar esse campo de saber de modo que possamos perguntar sobre como passamos a significá-lo, a partir de que referenciais, crenças, pensamentos, possibilitando pensar em diferentes formas de estabelecer relações sociais, culturais, políticas e educacionais com os sujeitos que constituem seu público-alvo.

Para tanto, torna-se significativo refletir sobre o que entendemos por Educação, história, filosofia e sociologia, assumindo o que Chauí (2000) considera uma atitude crítica, filosófica. Tal atitude permite que interroguemos de que maneiras nos relacionamos com coisas, pessoas e situações em nossa vida, negando-as, aceitando-as, avaliando-as, afirmando-as. Com isso, temos condições de buscar, na área da Educação Especial, uma postura indagadora e problematizadora, que não se limite ao senso comum, já que “[...] nossa vida cotidiana é toda feita de crenças silenciosas, da aceitação tácita de evidências que nunca questionamos porque nos parecem naturais, óbvias” (CHAUI, 2000, p. 8).

Diante disso, deparamo-nos com a difícil tarefa de conceituar o que é Educação, história, filosofia e sociologia da Educação. Para tanto, uma possibilidade para começarmos a pensar a respeito é a análise etimológica dessas palavras.


Educação é uma palavra que apresenta conceitos diversos – etimologicamente, pode-se considerar sua origem a partir dos termos latinos *educare*, que significa amamentar, criar, alimentar, e *educere*, que significa conduzir para fora, direcionar para fora, fazer sair, modificar, tirar de. Nesse sentido, podemos pensar a ação de educar a partir dessas duas vertentes: de um lado a ideia de conduzir, conferindo uma direção, preparar; por outro lado, a ideia de oferta, doação que alimenta, possibilitando o crescimento.

Cabe considerar, conforme Aranha (1996), que a Educação não pode ser pensada como uma simples transmissão de heranças dos antepassados, pois diz respeito a processos variáveis pelos quais são criadas possibilidades de gestar o novo, rompendo com o velho, de acordo com a organização e funcionamento das sociedades. Diante disso, é preciso compreender a Educação como instrumento para realização da crítica de valores, crenças e concepções existentes.

Educação é um conceito genérico, mais amplo, que supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, isto é, de sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social (ARANHA, 1996, p. 51).


No que diz respeito à noção de **história** e suas implicações para a Educação, torna-se interessante considerar a origem da palavra história, que nos remete ao antigo termo grego *historie*, cujo significado refere-se a conhecimento através da investigação. Entende-se que a história é uma ciência que se volta à investigação de fatos e processos ocorridos no passado da humanidade, permitindo-nos compreender o presente. Assim, ao voltarmos nosso olhar para a **história da Educação**, tomamos como referência lugares, épocas, povos, sociedades e indivíduos e os modos como foram organizadas e desenvolvidas as atividades humanas voltadas à ação de educar.

 INTERATIVIDADE: Associação Nacional de História – <<http://site.anpuh.org/>>

 INTERATIVIDADE: Produções acadêmicas com foco na temática História da Educação podem ser encontradas no repositório das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – GT02 – História da Educação – <<http://www.anped.org.br/>>

Baseando-nos nas considerações de Cambi (1999) acerca da história da Educação, percebemos os movimentos teóricos em torno da compreensão de como historicizar a Educação. De acordo com o autor, desde a segunda metade do século XX, têm se desenvolvido outros modos de produzir a história de eventos considerados pedagógico-educativos, o que acaba por fazer emergir, em meados dos anos 1970, uma passagem da **história da pedagogia** para a história da Educação (CAMBI, 1999).

E não se tratou de uma simples mudança de rótulo; pelo contrário: tratou-se de uma verdadeira e legítima revolução historiográfica que redesenhou todo o domínio histórico da educação e todo o arsenal da sua pesquisa. Esquemmatizando, podemos dizer: passou-se de um modo fechado de fazer história em educação e pedagogia para um modo aberto, consciente da riqueza/complexidade do seu campo de pesquisa e da variedade/articulação de métodos e instrumentos que devem ser usados para desenvolver de modo adequado o próprio trabalho (CAMBI, 1999, p. 24, grifos do autor).

 TERMO DO GLOSSÁRIO: Para Cambi (1999, p. 21), “A história da pedagogia no sentido próprio nasceu entre os séculos XVIII e XIX [...]. A história da pedagogia nascia como uma história ideologicamente orientada, que valorizava a continuidade dos princípios e dos ideais, convergia sobre a contemporaneidade e construía o próprio passado de modo orgânico e linear, pondo particular acento sobre os ideais e a teoria, representada

sobretudo pela filosofia. Tratava-se de uma história persuasiva, por um lado, e teoreticista, por outro, sempre muito distante dos processos educativos reais, referentes às diversas sociedades, diferenciados por classes sociais, sexo e idade; distante das instituições em que se desenvolviam (a família, a escola, a oficina artesanal e, em seguida, a fábrica, mas também o seminário ou o exército etc.); distante das práticas de educação ou de instrução, das contribuições das ciências, sobretudo humanas, para o conhecimento dos processos formativos (em primeiro lugar psicologia e sociologia)”.

Continuando o exercício de análise dos Fundamentos da Educação, deparamo-nos com a **filosofia da Educação**. Como poderíamos conceituar **filosofia**? Esta é uma tarefa difícil, mas vamos pensar sobre a etimologia da palavra filosofia. Composta pelos termos gregos *philos*, gostar de algo, sentir atração, nutrir amizade ou amor por alguma coisa, e *sophia*, sabedoria; filosofia significa amor à sabedoria, amizade pela sabedoria, gosto pela sabedoria. A partir da origem da palavra filosofia, considera-se que ela se volta ao estudo de questões fundamentais relacionadas à existência humana, à verdade, ao conhecimento, aos valores, constituindo-se enquanto uma atitude do homem voltada à compreensão de seu próprio ser e do universo, não tendo um objeto de estudo específico.



INTERATIVIDADE: Portal Brasileiro da Filosofia – <<http://filosofia.pro.br/>>



INTERATIVIDADE: Produções acadêmicas com foco na temática Filosofia da Educação podem ser encontradas no repositório das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – GT17 – Filosofia da Educação – <<http://www.anped.org.br/>>



TERMO DO GLOSSÁRIO: Atribui-se ao filósofo grego Pitágoras de Samos (que viveu no século V antes de Cristo) a invenção da palavra filosofia. Pitágoras teria afirmado que a sabedoria plena e completa pertence aos deuses, mas que os homens podem desejá-la ou amá-la, tornando-se filósofos (CHAUI, 2000, p.19).

Para Luckesi (1994), a filosofia é entendida como um corpo de conhecimento que se constitui pela busca do ser humano em compreender e dar sentido ao seu mundo, à realidade. O entendimento do mundo expresso pelo conhecimento filosófico permite ao ser humano compreender sua existência e direcionar sua ação em variadas dimensões. O autor considera ainda que:

Todos têm uma forma de compreender o mundo, especialistas e não-especialistas, escolarizados e não-escolarizados, analfabetos e alfabetizados. Esta é uma necessidade "natural" do ser humano, pois que ninguém pode agir no "escuro", sem saber *para onde vai e por que vai*. Só se pode agir a partir de um esclarecimento do mundo e da realidade (LUCKESI, 1994, p. 23, grifos do autor)

E quanto à relação entre filosofia e Educação? Entendendo que a filosofia não se ocupa de um objeto específico, considera-se que a Educação é apresentada à filosofia como um dos problemas da realidade. Nesse âmbito, a reflexão sobre a Educação a partir da filosofia, deve atentar para o que aponta Saviani (2000, p. 23), “[...] que a filosofia da educação só será mesmo indispensável à formação do educador, se ela for encarada, tal como estamos propondo, como uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta”.

Com isso, compreende-se que a filosofia da Educação contribui para que as problemáticas educacionais sejam analisadas a partir de uma reflexão que se apresenta como filosófica, de modo que sejam buscadas possibilidades e não ideias prontas, fixas, dadas por antecedência. Torna-se ainda interessante refletir que “cabe à filosofia, entre outras coisas, examinar a concepção de homem que orienta a ação pedagógica, para que não se eduque a partir da noção abstrata de ‘criança em si’, de ‘homem em si’” (ARANHA, 1996, p. 108).

Dentre os Fundamentos da Educação de que esse caderno se ocupa, buscaremos, também, analisar o campo da **sociologia**, mais especificamente a **sociologia da Educação**. A palavra sociologia remete a duas palavras: o vocábulo latino *socius*, que significa associação, e o termo grego *logus*, que diz respeito a estudos, o que possibilita o entendimento de que a sociologia busca empreender o estudo das relações estabelecidas entre pessoas, comunidades e grupos que constituem a sociedade, voltando-se à análise dos fenômenos, formas, estruturas, conflitos e cooperações resultantes das relações sociais. A sociologia, como ciência, tem sua origem vinculada a acontecimentos que marcaram o século XIX, mais especificamente a Revolução Industrial, que instaura novas formas de organização da vida social a partir da constituição da sociedade capitalista.

Assim, pode-se afirmar que os problemas decorrentes da revolução industrial – a rápida expansão das cidades e dos cortiços, a imigração em massa, os deslocamentos populacionais, o rompimento dos costumes tradicionais e o resultante desmoronamento das pessoas envolvidas neste processo – ensejaram um grande volume de pesquisa sociológica (BERGER, 1986, p. 12).



INTERATIVIDADE: Portal Sociologia – <<http://www.sociologia.com.br/>>

Sociedade Brasileira de Sociologia – <<https://goo.gl/pNoy35>>



INTERATIVIDADE: Produções acadêmicas com foco na temática Sociologia da Educação podem ser encontradas no repositório das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – GT14 – So-

ciologia da Educação – <<http://www.anped.org.br/>>

Quanto à sociologia da Educação, de modo bastante amplo, pode ser pensada como a área da sociologia que busca analisar as relações entre escola e sociedade. O sociólogo Émile Durkheim (1858-1917) é considerado o estudioso que desperta o interesse das ciências sociais pela Educação, passando a ser intitulado “pai fundador da Sociologia da Educação”. Para Lopes (2012, p. 5, grifos da autora), “este clássico

da pedagogia francesa, teórico fundador da sociologia da educação, considera que os fins da educação devem ser determinados pela sociologia. A sua teoria define a educação como ‘bem’ social”. Nesse âmbito, a sociologia da Educação, voltada ao conhecimento da sociedade, atenta à escola enquanto instituição social de modo a compreender suas relações, investigando as problemáticas educacionais em dada realidade.

A sociologia da educação [...] se preocupa em reconstruir sistematicamente as relações, que existem na prática cotidiana, entre as ações que objetivam educar e as estruturas da vida social, quer dizer: a economia, a cultura, o arcabouço jurídico, as concepções de mundo, os conflitos políticos (RODRIGUES, 2007, p. 9-10).

Apresentadas as primeiras considerações acerca dos Fundamentos da Educação, é preciso que passemos a uma análise mais específica das linhas teóricas da filosofia, da sociologia e da história da Educação, entendendo seus pressupostos, de modo que possam contribuir para as ações educacionais colocadas em funcionamento no contexto da Educação Especial.

1.1.1 Linhas Teóricas da Educação

Dando início às possibilidades de compreender os pressupostos teóricos que embasam a Educação, cabe uma ressalva. O que se encontra disponibilizado nesse caderno é uma das possíveis análises que podem ser empreendidas sobre o tema, sendo interessante ampliar os olhares e estudos, já que não se constitui como tarefa fácil sintetizar as principais ideias/tendências/linhas da Educação, pois essa síntese implica em diferentes modos de compreensão, análise e perspectivas teóricas. Para tanto, o que segue busca criar condições de entendermos de que maneiras algumas das linhas teóricas da filosofia, da sociologia e da história da Educação contribuem para pensarmos as problemáticas educacionais vinculadas ao campo da Educação Especial criticamente, filosoficamente.

Para que possamos analisar as linhas teóricas que fundamentam a Educação, é preciso considerar que as práticas educacionais apresentam uma finalidade para a organização social, o que nos leva a pensar a respeito dos objetivos da Educação em relação à sociedade. Explicando melhor, consideremos o que nos diz Luckesi:

Se a educação está eivada de sentido, de conceitos, valores e finalidades que a norteiam, acreditamos que a primeira pergunta a ser feita é a que se refere ao próprio sentido e valor da educação na e para a sociedade. Cabe começar pela questão mais abrangente e fundamental: que sentido pode ser dado à educação, como um todo, dentro da sociedade? Da resposta a essa pergunta segue-se uma *compreensão da educação* e do seu *direcionamento* (LUCKESI, 1994, p. 37, grifos do autor).

Diante da busca de compreender os sentidos da Educação, deparamo-nos com diversas concepções, as quais imprimem à Educação finalidades diferentes para a sociedade. Tomando como fio condutor da leitura a ser empreendida, os estudos de Luckesi (1994) e Saviani (1994), serão apresentadas algumas considerações que nos permitem pensar a Educação a partir de três eixos de vinculação com a sociedade: no primeiro, a Educação é considerada responsável pelo direcionamento da sociedade, salvação da vida social; no segundo, a Educação é entendida como reprodutora da sociedade; e no terceiro, a Educação não é salvadora nem reprodutora da sociedade, mas compreendida como um meio para o entendimento e para a vida em sociedade.

Para Luckesi (1994), os três eixos de compreensão dos sentidos da Educação apresentados podem ser sintetizados, respectivamente, pelas seguintes tendências: Educação como redenção da sociedade; Educação como reprodução da sociedade; e Educação como um meio de transformação da sociedade. Enquanto que para Saviani (1994), os três grupos de concepções indicados referem-se, seguindo a mesma ordem, às teorias: não-críticas da Educação; crítico-reprodutivistas; e críticas. Passemos então a analisar esses três eixos.

No primeiro eixo, a **Educação como redenção** (LUCKESI, 1994) ou **teorias não-críticas da Educação** (SAVIANI, 1994), apresenta-se uma concepção de sociedade como um conjunto de seres humanos que constituem um todo orgânico e harmônico, em que os desvios apresentados por grupos ou indivíduos são posicionados à margem desse todo. Com isso, o que interessa é a manutenção e conservação da sociedade, buscando-se a integração de novos elementos, bem como daqueles que se encontram à sua margem.



SAIBA MAIS: Um exemplo de entendimento da educação como redentora da sociedade encontra-se na obra *Didática Magna: tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, de Comênio, publicada em 1657.

Nessa linha de pensamento, a Educação é posicionada como praticamente externa à sociedade, tendo como objetivo contribuir com a ordem e o equilíbrio e promover a coesão social, funcionando de maneira autônoma, de modo que não seja influenciada pela sociedade. Essa concepção é considerada uma forma ingênua de compreender as relações entre Educação e sociedade.

A educação seria, assim, uma instância quase que exterior à sociedade, pois, de fora dela, contribui para o seu ordenamento e equilíbrio permanentes. A educação, nesse sentido, tem por significado e finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade. Deve *reforçar os laços sociais, promover a coesão social e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social* (LUCKESI, 1994, p. 38, grifos do autor).

A Educação tem nas novas gerações um nicho de investimento produtivo, pois a partir da formação de suas mentes e direcionamento de suas ações será possível a adaptação à sociedade, salvando-a. É preciso observar que essa concepção da

Educação como redentora da sociedade disseminou-se por diferentes épocas, fazendo-se, de acordo com Luckesi (1994), presente ainda hoje, quando percebemos que educadores imprimem a seus atos a isenção de comprometimento político.

Luckesi (1994) considera, ainda, que a perspectiva redentora está expressa nas pedagogias nominadas como liberais: pedagogia tradicional; pedagogia renovada – progressivista e não-diretiva, ou pedagogia nova; e pedagogia tecnicista. Esta mesma classificação das tendências pedagógicas liberais em relação à posição adotada acerca da relação dos condicionantes sociopolíticos da escola é apresentada por Libâneo (1985).

Ainda em torno desse olhar ingênuo a respeito das relações entre Educação e sociedade, fazemos referência à denominação de teorias não-críticas da Educação, apresentada por Saviani (1994), nas quais ele posiciona: a pedagogia tradicional; a pedagogia nova; e a pedagogia tecnicista.

Na sequência, apresentam-se algumas considerações acerca dessas tendências pedagógicas na prática escolar. Antes disso, é importante entendermos o que significa a pedagogia liberal. Diferentemente do que comumente se pensa, o termo liberal não diz respeito a “avançado”, “aberto”, “democrático”; a chamada escola liberal alude à Educação proposta pelo liberalismo, vinculado ao **sistema capitalista** enquanto teoria política e econômica. Para esse sistema, deve-se priorizar a liberdade e os interesses individuais da sociedade, no qual a propriedade privada é a ênfase da organização social (ARANHA, 1996; LUCKESI, 1994).



TERMO DO GLOSSÁRIO: O capitalismo caracteriza-se pela abolição da servidão, preferindo a mão-de-obra assalariada, que, a partir do século XVII, se aglomera nas fábricas das cidades e faz deslocar o eixo da economia do campo para a cidade. Defende a economia de mercado, segundo a qual existe um equilíbrio natural decorrente da lei da oferta e da procura, o que reduziria a necessidade de intervenção do Estado. Essa teoria do Estado mínimo resulta do esforço empreendido pela burguesia para se livrar do controle exercido pelos reis absolutistas na gestão dos negócios.

Outras características da economia de mercado são a defesa da propriedade privada dos meios de produção e a garantia de funcionamento da economia a partir do princípio do lucro e da livre iniciativa. A estimulação do comércio e da indústria justifica o interesse pelo desenvolvimento científico e tecnológico, tão bem representado pela Revolução Industrial do século XVIII (ARANHA, 1996, p. 136-137).

Nesse sentido, a Educação liberal está estritamente relacionada aos princípios da burguesia, priorizando a liberdade e o individualismo. Uma das questões a serem atentadas, na perspectiva da Educação liberal, é que a sociedade capitalista imprime como uma de suas características a divisão de classes – com isso, prioriza-se a oferta de Educação para a classe considerada como elite (ARANHA, 1996).

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indi-

víduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LUCKESI, 1994, p. 55).

Apresentada uma visão geral sobre a pedagogia liberal, passemos agora às especificidades de suas tendências:

PEDAGOGIA TRADICIONAL: Para essa tendência, a pedagogia de cunho liberal tem como característica o acento no ensino de caráter humanístico, na cultura geral. A Educação volta-se à realização do aluno como pessoa, a partir de seu próprio esforço. A relação entre professor e aluno é considerada, de acordo com Aranha (1996, p. 158), “magistrocêntrica”, ou seja, o professor é o centro, e a prioridade é a transmissão de conhecimentos. Nessa relação, segundo a autora, pode-se chegar à percepção de uma passividade do aluno, posicionado como receptor da cultura tradicional. Além disso, “os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais” (LUCKESI, 1994, p. 55). E esses conteúdos são considerados “os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas repassados ao aluno como verdades” (LIBÂNEO, 1985, p. 23).

Na sequência, apresenta-se um quadro resumo da Pedagogia Liberal Tradicional, organizado a partir dos pressupostos de Luckesi (1994) na obra *Filosofia da Educação*.

QUADRO 01 – Tendência Liberal Tradicional.

| TENDÊNCIA LIBERAL TRADICIONAL | |
|-------------------------------|---|
| Papel da escola | A atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante. |
| Conteúdos de ensino | São os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades. As matérias de estudo visam preparar o aluno para a vida, são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação. Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual, razão pela qual a pedagogia tradicional é criticada como intelectualista e, às vezes, como enciclopédica. |
| Métodos | Baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração. Tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor, observados os seguintes passos: a) preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar interesse); b) apresentação (realce de pontos-chaves, demonstração); c) associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração); d) generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada); e) aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios). A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos. |

| | |
|----------------------------------|--|
| Relacionamento professor-aluno | Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio. |
| Pressupostos de aprendizagem | A ideia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança é acompanhada de uma-outra: a de que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida. Os programas, então, devem ser dados numa progressão lógica, estabelecida pelo adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A aprendizagem, assim, é receptiva e mecânica, para o que se recorre frequentemente à coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemático e recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores. A avaliação se dá por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercício de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O esforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelos aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações). |
| Manifestações na prática escolar | A pedagogia liberal tradicional é viva e atuante em nossas escolas. Na descrição apresentada aqui incluem-se as escolas religiosas ou leigas que adotam uma orientação clássico-humanista ou uma orientação humano-científica, sendo que esta se aproxima mais do modelo de escola predominante em nossa história educacional. |

FONTE: NTE, 2017, baseado em Luckesi (1994, p. 56-57).

PEDAGOGIA RENOVADA – PROGRESSIVISTA E NÃO-DIRETIVA, OU PEDAGOGIA NOVA: A tendência renovada/nova considera a Educação um processo interno; portanto, o aluno é quem passa a ocupar o centro na relação professor-aluno. Há uma preocupação com as necessidades e interesses do estudante, de modo que a adaptação ao meio social ocorre a partir de seu reconhecimento como sujeito do conhecimento. A cultura continua sendo considerada como possibilidade para o desenvolvimento das competências individuais do aluno (LUCKESI, 1994).

O movimento educacional conhecido como escola nova surge no final do século XIX justamente para propor novos caminhos à educação, que se encontra em descompasso com o mundo no qual se acha inserida. Representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Não se trata mais de submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos nem de educa-lo para a realização de sua “essência verdadeira”. A pedagogia da existência se volta para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico (ARANHA, 1996, p. 167).

Para Luckesi (1994) e Libâneo (1985), a Pedagogia Renovada apresenta-se em duas versões: Progressivista e Não-Diretiva. Na Pedagogia Renovada Progressivista, a intencionalidade é de que a escola busque retratar a vida, adequando as necessidades individuais dos alunos ao meio social, valorizando-se os processos mentais e as habilidades cognitivas. É influenciada pelo pensamento de Maria Montessori

(1870-1952), Jean-Ovide Decroly (1871-1932), John Dewey (1859-1952) e, também, Jean Piaget (1896-1980), e difundida no Brasil pelos pioneiros da Educação Nova, ganhando destaque Anísio Teixeira (1900-1971). A Pedagogia Renovada Não-Diretiva volta-se para a auto realização, desenvolvimento pessoal do aluno e relações interpessoais estabelecidas, preocupando-se mais com as questões de ordem psicológica do que com as sociais ou pedagógicas. Para tanto, não há ênfase nos conteúdos. Seu principal representante é o psicólogo norte-americano Carl Rogers (1902-1987).

Podemos verificar as distinções entre as duas versões da Pedagogia Renovada no quadro a seguir:

QUADRO 02 – Tendência Liberal Renovada – Progressivista e Não-diretiva.

| TENDÊNCIA LIBERAL RENOVADA PROGRESSIVISTA | |
|---|--|
| Papel da escola | A finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma conseqüente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais. À escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente. |
| Conteúdos de ensino | Como o conhecimento resulta da ação a partir dos interesses e necessidades, os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Dá-se, portanto, muito mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. Trata-se de "aprender a aprender", ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito. |
| Métodos | A ideia de "aprender fazendo" está sempre presente. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas. Embora os métodos variem, as escolas ativas ou novas (Dewey, Montessori, Decroly, Cousinet e outros) partem sempre de atividades adequadas à natureza do aluno e às etapas do seu desenvolvimento. Na maioria delas, acentua-se a importância do trabalho em grupo não apenas como técnica, mas como condição básica do desenvolvimento mental. Os passos básicos do método ativo são: a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida. |
| Relacionamento professor-aluno | Não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela. A disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal; assim, aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo. Para se garantir um clima harmonioso dentro da sala de aula é indispensável um relacionamento positivo entre professores e alunos, uma forma de instaurar a "vivência democrática" tal qual deve ser a vida em sociedade. |

| | |
|----------------------------------|--|
| Pressupostos de aprendizagem | A motivação depende da força de estimulação do problema e das disposições internas e interesses do aluno. Assim, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador. É retido o que se incorpora à atividade do aluno pela descoberta pessoal; o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações. A avaliação é fluida e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor. |
| Manifestações na prática escolar | Os princípios da pedagogia progressivista vêm sendo difundidos, em larga escala, nos cursos de licenciatura, e muitos professores sofrem sua influência. Entretanto, sua aplicação é reduzidíssima, não somente por falta de condições objetivas como também porque se choca com uma prática pedagógica basicamente tradicional. Alguns métodos são adotados em escolas particulares, como o método Montessori, o método dos centros de interesse de Decroly, o método de projetos de Dewey. O ensino baseado na psicologia genética de Piaget tem larga aceitação na educação pré-escolar. Pertencem, também, à tendência progressivista muitas das escolas denominadas "experimentais", as "escolas comunitárias" e mais remotamente (década de 60) a "escola secundária moderna", na versão difundida por Lauro de Oliveira Lima. |

TENDÊNCIA LIBERAL RENOVADA NÃO-DIRETIVA

| | |
|--------------------------------|--|
| Papel da escola | Acentua-se nesta tendência o papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo, isto é, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente. Rogers considera que o ensino é uma atividade excessivamente valorizada; para ele os procedimentos didáticos, a competência na matéria, as aulas, livros, tudo tem muito pouca importância, face ao propósito de favorecer à pessoa um clima de autodesenvolvimento e realização pessoal, o que implica estar bem consigo próprio e com seus semelhantes. O resultado de uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia. |
| Conteúdos de ensino | A ênfase que esta tendência põe nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação torna secundária a transmissão de conteúdos. Os processos de ensino visam mais facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos que, no entanto, são dispensáveis. |
| Métodos | Os métodos usuais são dispensados, prevalecendo quase que exclusivamente o esforço do professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos. Rogers explicita algumas das características do professor "facilitador": aceitação da pessoa do aluno, capacidade de ser confiável, receptivo e ter plena convicção na capacidade de autodesenvolvimento do estudante. Sua função restringe-se a ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças. Assim, o objetivo do trabalho escolar se esgota nos processos de melhor relacionamento interpessoal, como condição para o crescimento pessoal. |
| Relacionamento professor-aluno | A pedagogia não-diretiva propõe uma educação centrada no aluno, visando formar sua personalidade através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes à sua natureza. O professor é um especialista em relações humanas, ao garantir o clima de relacionamento pessoal e autêntico. "Ausentar-se" é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno. Toda intervenção é ameaçadora, inibidora da aprendizagem. |

| | |
|----------------------------------|--|
| Pressupostos de aprendizagem | A motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca da auto-realização; é, portanto, um ato interno. A motivação aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização do "eu". Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções; daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. Resulta que a retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao "eu", ou seja, o que não está envolvido com o "eu" não é retido e nem transferido. Portanto, a avaliação escolar perde inteiramente o sentido, privilegiando-se a auto-avaliação. |
| Manifestações na prática escolar | Entre nós, o inspirador da pedagogia não-diretiva é C. Rogers, na verdade mais psicólogo clínico que educador. Suas ideias influenciam um número expressivo de educadores e professores, principalmente orientadores educacionais e psicólogos escolares que se dedicam ao aconselhamento. Menos recentemente, podem-se citar também tendências inspiradas na escola de Summerhill do educador inglês A. Neill. |

FONTE: NTE, 2017, baseado em Luckesi (1994, p. 57-60).

PEDAGOGIA TECNISTA: Nessa tendência, a Educação está subordinada à sociedade, voltando-se prioritariamente, segundo Luckesi (1994, p. 55, grifo do autor), “a preparação de ‘recursos humanos’” – entenda-se como “mão de obra” para ocupar os postos de trabalho nas indústrias. A ênfase dessa pedagogia está na tecnologia, sendo a Educação compreendida como um recurso tecnológico. A função da escola volta-se à modelagem do comportamento humano a partir de técnicas e procedimentos específicos, que possibilitam a organização dos processos de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos por parte dos alunos, treinando-os, assim, para o ajustamento às metas sociais, econômicas e políticas da sociedade industrial e tecnológica (LUCKESI, 1994).

Ainda com Luckesi (1994), analisemos as implicações da Pedagogia Liberal Tecnicista na organização da escola, conforme o quadro a seguir.

QUADRO 03 – Tendência Liberal Tecnicista.

| TENDÊNCIA LIBERAL TECNICISTA | |
|------------------------------|--|
| Papel da escola | Num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. A educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. Tal sistema social é regido por leis naturais (há na sociedade a mesma regularidade e as mesmas relações funcionais observáveis entre os fenômenos da natureza), cientificamente descobertas. Basta aplicá-las. A atividade da “descoberta” é função da educação, mas deve ser restrita aos especialistas; a “aplicação” é competência do processo educacional comum. A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. A pesquisa científica, a tecnologia educacional, a análise experimental do comportamento garantem a objetividade da prática escolar, uma vez que os objetivos instrucionais (conteúdos) resultam da aplicação de leis naturais que independem dos que a conhecem ou executam. |

| | |
|---------------------------------------|---|
| <p>Conteúdos de ensino</p> | <p>São as informações, princípios científicos, leis, etc. estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas. E matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável; os conteúdos decorrem, assim, da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade. O material instrucional encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais, etc.</p> |
| <p>Métodos</p> | <p>Consistem nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle nas condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações. Se a primeira tarefa do professor é modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais, a principal é conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino; daí a importância da tecnologia educacional. A tecnologia educacional é a “aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, em função de resultados efetivos, utilizando uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente”. Qualquer sistema instrucional (há uma grande variedade deles) possui três componentes básicos: objetivos instrucionais operacionalizados em comportamentos observáveis e mensuráveis, procedimentos instrucionais e avaliação. As etapas básicas de um processo ensino-aprendizagem são: a) estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução; c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos. O essencial da tecnologia educacional é a programação por passos sequenciais empregada na instrução programada, nas técnicas de microensino, multimeios, módulos, etc. O emprego da tecnologia instrucional na escola pública aparece nas formas de: planejamento em moldes sistêmicos, concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, operacionalização de objetivos, uso de procedimentos científicos (instrução programada, audiovisuais, avaliação, etc., inclusive a programação de livros didáticos).</p> |
| <p>Relacionamento professor-aluno</p> | <p>São relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. O professor é apenas um elo entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. O aluno é um indivíduo responsivo, não participa da elaboração do programa educacional. Ambos são espectadores frente à verdade objetiva. A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importa mas relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.</p> |
| <p>Pressupostos de aprendizagem</p> | <p>As teorias de aprendizagem que fundamentam a pedagogia tecnicista dizem que aprender é uma questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou. Ou seja, o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter. Assim, os sistemas instrucionais visam ao controle do comportamento individual face a objetivos preestabelecidos. Trata-se de um enfoque diretivo do ensino, centrado no controle das condições que cercam o organismo que se comporta. O objetivo da ciência pedagógica, a partir da psicologia, é o estudo científico do comportamento: descobrir as leis naturais que presidem as reações físicas do organismo que aprende, a fim de aumentar o controle das variáveis que o afetam. Os componentes da aprendizagem – motivação, retenção, transferência – decorrem da aplicação do comportamento operante. Segundo Skinner, o comportamento aprendido é uma resposta a</p> |

| | |
|----------------------------------|--|
| | estímulos externos, controlados por meio de reforços que ocorrem com a resposta ou após a mesma: “Se a ocorrência de um (comportamento) operante é seguida pela apresentação de um estímulo (reforçador), a probabilidade de reforçamento é aumentada”. Entre os autores que contribuem para os estudos de aprendizagem destacam-se: Skinner, Gagné, Bloon e Mager. |
| Manifestações na prática escolar | A influência da pedagogia tecnicista remonta à 2ª metade dos anos 50 (PABAAE – Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar). Entretanto, foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 60 com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. É quando a orientação escolanovista cede lugar à tendência tecnicista, pelo menos no nível de política oficial; os marcos de implantação do modelo tecnicista são as leis 5.540/68 e 5.692/71, que reorganizam o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus. A despeito da máquina oficial, entretanto, não há indícios seguros de que os professores da escola pública tenham assimilado a pedagogia tecnicista, pelo menos em termos de ideário. A aplicação da metodologia tecnicista (planejamento, livros didáticos programados, procedimentos de avaliação etc.) não configura uma postura tecnicista do professor; antes, o exercício profissional continua mais para uma postura eclética em torno de princípios pedagógicos assentados nas pedagogias tradicional e renovada. |

FONTE: NTE, 2017, baseado em Luckesi (1994, p. 60-63).

Com relação ao segundo eixo de análises da vinculação entre Educação e sociedade, trataremos da concepção de **Educação como reprodução da sociedade** (LUCKESI, 1994) ou **teorias crítico-reprodutivistas** (SAVIANI, 1994). Para esta linha teórica, a sociedade é compreendida a partir das divisões de classes, que apresentam diferentes interesses. Segundo Saviani (1994), nessa perspectiva, a marginalidade é considerada inerente à estrutura social, sendo por ela produzida.



SAIBA MAIS: Formulações nessa perspectiva podem ser encontradas na obra de diferentes pensadores, tendo destaque as ideias do filósofo Louis Althusser, no livro *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Nessa obra, a partir de pressupostos marxistas, o autor empreende um estudo sobre o papel da escola como um dos aparelhos do Estado, como uma das instâncias da sociedade que veicula a sua ideologia dominante, para reproduzi-la.

Quanto à Educação, é concebida nas teorizações dessa linha de pensamento como parte da sociedade e que está, de maneira exclusiva, ao serviço dessa, reproduzindo-a. Como elemento e reprodutora da sociedade, a Educação está condicionada pela estrutura social – condicionantes econômicos, sociais e políticos.

A diferença fundamental entre a tendência anterior e esta é que a educação redentora atua *sobre* a sociedade como uma instância corretora dos seus desvios, tornando-a melhor e mais próxima do modelo de perfeição social harmônica idealizada. A interpretação da educação como *reprodutora* da sociedade implica entendê-la como um elemento da própria sociedade, determinada por seus *condicionantes* econômicos, sociais e

políticos – portanto, a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes (LUCKESI, 1994, p. 41, grifos do autor).

Se no primeiro eixo tratamos de uma visão de Educação considerada não-crítica, nesse segundo as teorizações são consideradas críticas devido à maneira como entendem as relações entre Educação e sociedade a partir de seus condicionantes, sendo, também, consideradas reprodutivistas, pois concebem a Educação como reprodutora da sociedade (SAVIANI, 1994).

Considera-se necessário, ainda, expor uma observação acerca desse segundo eixo de teorizações. Diferentemente dos demais eixos, a tendência crítico-reprodutivista não propõe um modo de ação para a Educação, não podendo ser significada como uma pedagogia. Sua intencionalidade é demonstrar como opera a Educação na sociedade, e não como isso deve ocorrer, já que a Educação é compreendida como reprodutora dessa sociedade (LUCKESI, 1994). Cabe considerar que essa teoria apresenta um olhar pessimista para as funções da Educação, já que se entende que não há possibilidade de a Educação trabalhar pela transformação da sociedade.

O último eixo é constituído pela linha que compreende a **Educação como um meio de transformação da sociedade** (LUCKESI, 1994) ou **teoria crítica** (SAVIANI, 1994). No que diz respeito à concepção de sociedade, de acordo com Saviani (1994), há um consenso entre a teoria crítica e as teorias crítico-reprodutivistas, isto é, para ambas, a sociedade é tomada a partir de divisões de classes, e essas possuem interesses divergentes.

Em relação à Educação, a teoria crítica também a considera dependente da estrutura social, contudo “*por si*, ela nem redime nem reproduz a sociedade, mas serve de meio, ao lado de outros meios, para realizar um projeto de sociedade; projeto que pode ser conservador ou transformador” (LUCKESI, 1994, p. 48, grifos do autor). A tendência crítica compreende a Educação enquanto mediação de uma proposta, de um projeto social.

Nessa linha teórica, a Educação é posicionada como parte da sociedade, apresentando certos determinantes e condicionantes que são conhecidos, contudo, não restrita a eles, pois considera que os condicionantes mobilizam a possibilidade de a Educação trabalhar pela democratização da sociedade.

Uma teoria do tipo acima enunciado se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias-crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (SAVIANI, 1994, p. 35-36).

Como vimos, diferentemente das teorias crítico-reprodutivistas, a perspectiva crítica apresenta uma posição otimista em torno da Educação. Contudo, a denominação “crítica” implica que esse otimismo não seja ingênuo e ilusório, já que concebe a Educação a partir das dimensões apresentadas pelos determinantes sociais. Assim, a Educação “pode ser uma instância social, entre outras, na luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta, atingindo

os aspectos não só *políticos*, mas também *sociais e econômicos* (LUCKESI, 1994, p. 49, grifos do autor). Para a teoria crítica, a Educação é compreendida como um campo dialético, voltada a um projeto, modelo, ideal de sociedade.

Para Luckesi (1994) e Libâneo (1985), as pedagogias que podem ser consideradas transformadoras são aquelas denominadas progressistas, estando dentre elas: a pedagogia libertadora; a pedagogia libertária; e a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Passaremos agora a analisar alguns pressupostos a respeito de cada uma delas.

Com relação a essa classificação das pedagogias, mais uma vez considera-se interessante iniciar a discussão a partir da análise do significado de **progressista**, nomenclatura utilizada pelos pensadores para abordar tal tendência.



SAIBA MAIS: O pedagogo francês Georges Snyders (1916) foi o primeiro a usar a expressão *pedagogia progressista*, título de um livro no qual se propôs a pensar uma teoria que superasse a escola tradicional e a *escola nova*.

Como sabemos, toda *síntese* é, do ponto de vista dialético, uma realidade nova que resulta de uma superação em que *tese* e *antítese* são *negadas*, mas ao mesmo tempo conservadas. Assim, são negados os aspectos *conservadores* da escola tradicional, bem como os excessos da *escola nova*, sendo depois recuperados em nível superior (ARANHA, 1996, p. 214, grifos da autora).

Para Aranha (1996), as teorias progressistas apresentam uma nova concepção de Educação com vistas a buscar outros caminhos para esse campo, tendo como foco de atenção de seus seguidores a relação entre Educação e transformação social. Preocupada com os aspectos sociopolíticos que envolvem a Educação, a pedagogia progressista busca realizar análises da realidade social de maneira crítica. De acordo com Luckesi (1994),

O termo "progressista", emprestado de Snyders, é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais (LUCKESI, 1994, p. 63, grifo do autor).

Nessa perspectiva, a escola passa a ser posicionada como um espaço de partilha dos conhecimentos, que não devem ser negados a nenhum sujeito. Para tanto, a pedagogia progressista empreende um projeto educacional voltado, especialmente, às classes populares, que, a partir de outras possibilidades de ação pedagógica, terão condições de emancipar-se. É por meio dessa intencionalidade que encontramos na pedagogia de tendência progressista um destaque para a relação entre **Educação e trabalho**, sem com isso visar a formação de mão de obra, conforme nos expõe Aranha (1996):

A fim de superar a dicotomia [trabalho intelectual e trabalho manual, teoria e prática], recusando tanto a educação humanista

tradicional, que visa a aquisição de uma cultura supérflua, “de adorno”, para os ricos, quanto a sonegação da cultura erudita aos pobres, a educação progressista quer formar o homem pelo e para o trabalho (ARANHA, 1996, p. 212, grifos da autora).



INTERATIVIDADE: Produções acadêmicas com foco na temática Educação e Trabalho podem ser encontradas no repositório das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – GT09 – Trabalho e Educação – <<http://www.anped.org.br/>>

Atenta às realidades sociais, a pedagogia progressista, inspirada nas reflexões teóricas marxistas, apresenta três vertentes, das quais nos ocuparemos na sequência.

PEDAGOGIA LIBERTADORA: Inspirada em Paulo Freire, a pedagogia libertadora busca a transformação das relações entre os sujeitos e a natureza e a realidade social, questionando-as. Nessa perspectiva, professor e aluno são considerados sujeitos de conhecimento. Portanto, entende-se como de suma importância o diálogo, já que os conteúdos escolares devem estar relacionados às histórias de vida, vivências dos alunos.

Com caráter antiautoritário, a pedagogia libertadora valoriza a experiência do sujeito, considerando como significativos os processos grupais de aprendizagem, que permitem as trocas, discussões, participações. Diante disso, os conteúdos de ensino, considerados formais, não são tomados como a força motriz das práticas pedagógicas, também não havendo sentido sua abordagem descontextualizada da experiência de vida, conforme foi expresso anteriormente, já que “[...] a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular ‘não-formal’” (LUCKESI, 1994, p. 64).

Na sequência, vamos analisar um quadro resumo da pedagogia libertadora, também conhecida como pedagogia de Paulo Freire.

QUADRO 04 – Tendência Progressista Libertadora.

| TENDÊNCIA PROGRESSISTA LIBERTADORA | |
|------------------------------------|--|
| Papel da escola | Não é próprio da pedagogia libertadora falar em ensino escolar, já que sua marca é a atuação "não-formal". Entretanto, professores e educadores engajados no ensino escolar vêm adotando pressupostos dessa pedagogia. Assim, quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social. Tanto a educação tradicional, denominada "bancária" – que visa apenas depositar informações sobre o aluno –, quanto a educação renovada – que pretenderia uma libertação psicológica individual – são domesticadoras, pois em nada contribuem para desvelar a realidade social de opressão. A educação libertadora, ao contrário, questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação – daí ser uma educação crítica. |
| Conteúdos de ensino | Denominados "temas geradores", são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos tradicionais são recusados porque cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe |

| | |
|--------------------------------|---|
| | <p>em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados a partir de fora é considerada como "invasão cultural" ou "depósito de informação", porque não emerge do saber popular. Se forem necessários textos de leitura estes deverão ser redigidos pelos próprios educandos com a orientação do educador.</p> <p>Em nenhum momento o inspirador e mentor da pedagogia libertadora, Paulo Freire, deixa de mencionar o caráter essencialmente político de sua pedagogia, o que, segundo suas próprias palavras, impede que ela seja posta em prática em termos sistemáticos, nas instituições oficiais, antes da transformação da sociedade. Daí porque sua atuação se dê mais a nível da educação extraescolar. O que não tem impedido, por outro lado, que seus pressupostos sejam adotados e aplicados por numerosos professores.</p> |
| Métodos | <p>"Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo; aquela em que os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido" (...) "O diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer: educador-educando e educando-educador".</p> <p>Assim sendo, a forma de trabalho educativo é o "grupo de discussão", a quem cabe autogerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades. O professor é um animador que, por princípio, deve "descer" ao nível dos alunos, adaptando-se às suas características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo. Deve caminhar "junto", intervir o mínimo indispensável, embora não se furte, quando necessário, a fornecer uma informação mais sistematizada.</p> |
| Os passos da aprendizagem | <p>Codificação-decodificação e problematização da situação – permitirão aos educandos um esforço de compreensão do "vívido", até chegar a um nível mais crítico de conhecimento da sua realidade, sempre através da troca de experiência em torno da prática social. Se nisso consiste o conteúdo do trabalho educativo, dispensam-se um programa previamente estruturado, trabalhos escritos, aulas expositivas, assim como qualquer tipo de verificação direta da aprendizagem, formas essas próprias da "educação bancária", portanto, domesticadoras. Entretanto admite-se a avaliação da prática vivenciada entre educador-educandos no processo de grupo e, às vezes, a auto-avaliação feita em termos dos compromissos assumidos com a prática social.</p> |
| Relacionamento professor-aluno | <p>No diálogo, como método básico, a relação é horizontal, onde educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. O critério de bom relacionamento é a total identificação como povo, sem o que a relação pedagógica perde consistência. Elimina-se, por pressuposto, toda relação de autoridade, sob pena de esta inviabilizar o trabalho de conscientização, de "aproximação de consciências". Trata-se de uma "não-diretividade", mas não no sentido do professor que se ausenta (como em Rogers), mas que permanece vigilante para assegurar ao grupo um espaço humano para "dizer sua palavra", para se exprimir sem se neutralizar.</p> |
| Pressupostos de aprendizagem | <p>A própria designação de "educação problematizadora" como correlata de educação libertadora revela a força motivadora da aprendizagem. A motivação se dá a partir da codificação de uma situação-problema, da qual se toma distância para analisá-la criticamente. "Esta análise envolve o exercício da abstração, através da qual procuramos alcançar, por meio de representações da realidade concreta, a razão de ser dos fatos".</p> <p>Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.</p> |

| | |
|----------------------------------|--|
| | O que o educando transfere, em termos de conhecimento, é o que foi incorporado como resposta às situações de opressão — ou seja, seu engajamento na militância política. |
| Manifestações na prática escolar | A pedagogia libertadora tem como inspirador e divulgador Paulo Freire, que tem aplicado suas ideias pessoalmente em diversos países, primeiro no Chile, depois na África. Entre nós, tem exercido uma influência expressiva nos movimentos populares e sindicatos e, praticamente, se confunde com a maior parte das experiências do que se denomina "educação popular". Há diversos grupos desta natureza que vêm atuando não somente no nível da prática popular, mas também por meio de publicações, com relativa independência em relação às idéias originais da pedagogia libertadora. Embora as formulações teóricas de Paulo Freire se restrinjam à educação de adultos ou à educação popular em geral, muitos professores vêm tentando colocá-las em prática em todos os graus de ensino formal. |

Fonte: NTE, 2017, baseado em Luckesi (1994, p. 64-66).

PEDAGOGIA LIBERTÁRIA: Essa tendência apresenta como foco a autogestão pedagógica, buscando contrapor-se às práticas burocráticas do Estado que funcionam como suas ferramentas de controle e ação. Assim como na pedagogia libertadora, há nessa perspectiva a valorização do grupo, das experiências de vida, o que implica numa ação educacional que não se faz impositiva, autoritária. Para tanto, a relação professor-aluno não se pauta em uma intervenção diretiva do professor sobre o aluno, cabendo ao primeiro a posição de orientar o grupo de maneira que haja reflexão. Os conteúdos escolares não são uma exigência, mas disponibilizados aos alunos de maneira a complementar sua formação, pois “[...] dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembléias, votações) do que aos conteúdos de ensino” (LUCKESI, 1994, p. 64).

O quadro que segue apresenta as implicações pedagógicas da abordagem libertária da Educação, a partir do exposto por Luckesi (1994):

QUADRO 05 – Tendência Progressista Libertária.

| TENDÊNCIA PROGRESSISTA LIBERTÁRIA | |
|-----------------------------------|--|
| Papel da escola | A pedagogia libertária espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário. A ideia básica é introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão "contaminando" todo o sistema. A escola instituirá, com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudança (assembleias, conselhos, eleições, reuniões, associações, etc.), de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições "externas", leve para lá tudo o que aprendeu. Outra forma de atuação da pedagogia libertária, correlata à primeira, é — aproveitando a margem de liberdade do sistema — criar grupos de pessoas com princípios educativos autogestionários (associações, grupos informais, escolas autogestionárias). Há, portanto, um sentido expressamente político, à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo. A autogestão é, assim, o conteúdo e o método; resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político. A pedagogia libertária, na sua modalidade mais conhecida entre nós, a "pedagogia institucional", pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação dominante do Estado, que tudo controla (professores, programas, provas, etc.), retirando a autonomia." |

| | |
|---------------------------------------|--|
| <p>Conteúdos de ensino</p> | <p>As matérias são colocadas à disposição do aluno, mas não são exigidas. São um instrumento a mais, porque importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo, especialmente a vivência de mecanismos de participação crítica. “Conhecimento” aqui não é a investigação cognitiva do real, para extrair dele um sistema de representações mentais, mas a descoberta de respostas às necessidades e às exigências da vida social. Assim, os conteúdos propriamente ditos são os que resultam de necessidades e interesses manifestos pelo grupo e que não são, necessária nem indispensavelmente, as matérias de estudo.</p> |
| <p>Métodos</p> | <p>É na vivência grupal, na forma de autogestão, que os alunos buscarão encontrar as bases mais satisfatórias de sua própria “instituição”, graças à sua própria iniciativa e sem qualquer forma de poder. Trata-se de “colocar nas mãos dos alunos tudo o que for possível: o conjunto da vida, as atividades e a organização do trabalho no interior da escola (menos a elaboração dos programas e a decisão dos exames que não dependem nem dos docentes, nem dos alunos)”. Os alunos têm liberdade de trabalhar ou não, ficando o interesse pedagógico na dependência de suas necessidades ou das do grupo. O progresso da autonomia, excluída qualquer direção de fora do grupo, se dá num “crescendo”: primeiramente a oportunidade de contatos, aberturas, relações informais entre os alunos. Em seguida, o grupo começa a se organizar, de modo que todos possam participar de discussões, cooperativas, assembleias, isto é, diversas formas de participação e expressão pela palavra; quem quiser fazer outra coisa, ou entra em acordo com o grupo, ou se retira. No terceiro momento, o grupo se organiza de forma mais efetiva e, finalmente, no quarto momento, parte para a execução do trabalho.</p> |
| <p>Relacionamento professor-aluno</p> | <p>A pedagogia institucional visa “em primeiro lugar, transformar a relação professor-aluno no sentido da não-diretividade, isto é, considerar desde o início a ineficácia e a nocividade de todos os métodos à base de obrigações e ameaças”. Embora professor e aluno sejam desiguais e diferentes, nada impede que o professor se ponha a serviço do aluno, sem impor suas concepções e ideias, sem transformar o aluno em “objeto”. O professor é um orientador e um catalisador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum. Se os alunos são livres frente ao professor, também este o é em relação aos alunos (ele pode, por exemplo, recusar-se a responder uma pergunta, permanecendo em silêncio). Entretanto, essa liberdade de decisão tem um sentido bastante claro: se um aluno resolve não participar, o faz porque não se sente integrado, mas o grupo tem responsabilidade sobre este fato e vai se colocar a questão; quando o professor se cala diante de uma pergunta, seu silêncio tem um significado educativo que pode, por exemplo, ser uma ajuda para que o grupo assuma a resposta ou a situação criada. No mais, ao professor cabe a função de “conselheiro” e, outras vezes, de instrutor-monitor à disposição do grupo. Em nenhum momento esses papéis do professor se confundem com o de “modelo”, pois a pedagogia libertária recusa qualquer forma de poder ou autoridade.</p> |
| <p>Pressupostos de aprendizagem</p> | <p>As formas burocráticas das instituições existentes, por seu traço de impessoalidade, comprometem o crescimento pessoal. A ênfase na aprendizagem informal, via grupo, e a negação de toda forma de repressão visam favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres. A motivação está, portanto, no interesse em crescer dentro da vivência grupal, pois supõe-se que o grupo devolva a cada um de seus membros a satisfação de suas aspirações e necessidades. Somente o vivido, o experimentado é incorporado e utilizável em situações novas. Assim, o critério de relevância do saber sistematizado é seu passível uso prático. Por isso mesmo, não faz sentido qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem, ao menos em termos de conteúdo.</p> |

| | |
|--|---|
| Outras tendências pedagógicas correlatas | A pedagogia libertária abrange quase todas as tendências antiautoritárias em educação, entre elas, a anarquista, a psicanalista, a dos sociólogos, e também a dos professores progressistas. Embora Neill e Rogers não possam ser considerados progressistas (conforme entendemos aqui), não deixam de influenciar alguns libertários, como Lobrot. Entre os estrangeiros, devemos citar Vasquez e Oury entre os mais recentes, Ferrer y Guardia entre os mais antigos. Particularmente significativo é o trabalho de C. Freinet, que tem sido muito estudado entre nós, existindo inclusive algumas escolas aplicando seu método. Entre os estudiosos e divulgadores da tendência libertária pode-se citar Maurício Tragtenberg, apesar da tônica de seus trabalhos não ser propriamente pedagógica, mas de crítica das instituições em favor de um projeto autogestionário. |
|--|---|

FONTE: NTE, 2017, baseado em Luckesi (1994, p. 67-69).

PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS: Diferentemente do que foi abordado acerca dos conteúdos de ensino nas pedagogias anteriores, percebemos na pedagogia crítico-social dos conteúdos que a abordagem dos conteúdos escolares é considerada tarefa essencial da escola. No entanto, cabe considerar que essa transmissão não se dá de maneira desvinculada à realidade do sujeito, já que os conteúdos estão implicados com as realidades de vida e social dos alunos. Para tanto, as trocas entre professor e aluno são fundamentais para que esse último se prepare para a vida e tenha condições de transformar a realidade. Entende-se assim, que a escola funciona “[...] como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais)” (LUCKESI, 1994, p. 64).

Consideremos, no quadro abaixo, o que Luckesi (1994) expõe a respeito dessa tendência na prática pedagógica.

QUADRO 06 – Tendência Progressista Crítico-Social Dos Conteúdos.

| TENDÊNCIA PROGRESSISTA "CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS" | |
|---|---|
| Papel da escola | A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia "dos conteúdos" é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes. Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos. Entendida nesse sentido, a educação é "uma atividade mediadora no seio da prática social global", ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética) a uma visão sintética, mais organizada e unificada. Em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. |
| Conteúdos de ensino | São os conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, |

| | |
|--|---|
| | <p>mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais. Embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais. Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem-ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social.</p> <p>Essa maneira de conceber os conteúdos do saber não estabelece oposição entre cultura erudita e cultura popular, ou espontânea, mas uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado. Não que a primeira apreensão da realidade seja errada, mas é necessária a ascensão a uma forma de elaboração superior, conseguida pelo próprio aluno, com a intervenção do professor.</p> |
| A postura da pedagogia "dos conteúdos" | <p>Ao admitir um conhecimento relativamente autônomo – assume o saber como tendo um conteúdo relativamente objetivo, mas, ao mesmo tempo, introduz a possibilidade de uma reavaliação crítica frente a esse conteúdo. Como sintetiza Snyders, ao mencionar o papel do professor, trata-se, de um lado, de obter o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele – a continuidade; mas, de outro, de proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante – é a ruptura.</p> <p>Dessas considerações resulta claro que se pode ir do saber ao engajamento político, mas não o inverso, sob o risco de se afetar a própria especificidade do saber e até cair-se numa forma de pedagogia ideológica, que é o que se critica na pedagogia tradicional e na pedagogia nova.</p> |
| Métodos | <p>A questão dos métodos se subordina à dos conteúdos: se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social). Assim, nem se trata dos métodos dogmáticos de transmissão do saber da pedagogia tradicional, nem da sua substituição pela descoberta, investigação ou livre expressão das opiniões, como se o saber pudesse ser inventado pela criança, na concepção da pedagogia renovada.</p> <p>Os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem, então, de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a "ruptura" em relação à experiência pouco elaborada. Tal ruptura apenas é possível com a introdução explícita, pelo professor, dos elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática do aluno. Em outras palavras, uma aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor. Vale dizer: vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática.</p> |
| Relacionamento professor-aluno | <p>Se, como mostramos anteriormente, o conhecimento resulta de trocas que se estabelecem na interação entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito, sendo o professor o mediador, então a relação pedagógica consiste no provimento das condições em que professores e alunos possam colaborar para fazer progredir essas trocas. O papel do adulto é insubstituível, mas acentua-se também a participação do aluno no processo. Ou seja, o aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. Mas esse esforço do professor em orientar, em abrir perspectivas a partir dos conteúdos, implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência inclusive dos contrastes entre sua própria cultura e a do</p> |

| | |
|----------------------------------|--|
| | <p>aluno. Não se contentará, entretanto, em satisfazer apenas as necessidades e carências; buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir o esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas, para que o aluno se mobilize para uma participação ativa. Evidentemente o papel de mediação exercido em torno da análise dos conteúdos exclui a não-diretividade como forma de orientação do trabalho escolar, porque o diálogo adulto-aluno é desigual. O adulto tem mais experiência acerca das realidades sociais, dispõe de uma formação (ao menos deve dispor) para ensinar, possui conhecimentos e a ele cabe fazer a análise dos conteúdos em confronto com as realidades sociais. A não-diretividade abandona os alunos a seus próprios desejos, como se eles tivessem uma tendência espontânea a alcançar os objetivos esperados da educação. Sabemos que as tendências espontâneas e naturais não são "naturais", antes são tributárias das condições de vida e do meio. Não são suficientes o amor, a aceitação, para que os filhos dos trabalhadores adquiram o desejo de estudar mais, de progredir: é necessária a intervenção do professor para levar o aluno a acreditar nas suas possibilidades, a ir mais longe, a prolongar a experiência vivida.</p> |
| Pressupostos de aprendizagem | <p>Por um esforço próprio, o aluno se reconhece nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor; assim, pode ampliar sua própria experiência. O conhecimento novo se apoia numa estrutura cognitiva já existente, ou o professor provê a estrutura de que o aluno ainda não dispõe. O grau de envolvimento na aprendizagem depende tanto da prontidão e disposição do aluno, quanto do professor e do contexto da sala de aula.</p> <p>Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.</p> <p>Resulta com clareza que o trabalho escolar precisa ser avaliado, não como julgamento definitivo e dogmático do professor, mas como uma comprovação para o aluno de seu progresso em direção a noções mais sistematizadas.</p> |
| Manifestações na prática escolar | <p>O esforço de elaboração de uma pedagogia "dos conteúdos" está em propor modelos de ensino voltados para a interação conteúdos-realidades sociais; portanto, visando avançar em termos de uma articulação do político e do pedagógico, aquele como extensão deste, ou seja, a educação "a serviço da transformação das relações de produção". Ainda que a curto prazo se espere do professor maior conhecimento dos conteúdos de sua matéria e o domínio de formas de transmissão, a fim de garantir maior competência técnica, sua contribuição "será tanto mais eficaz quanto mais seja capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global", tendo em vista (...) "a democratização da sociedade brasileira, o atendimento aos interesses das camadas populares, a transformação estrutural da sociedade brasileira".</p> |

FONTE: NTE, 2017, baseado em Luckesi (1994, p. 69-72).

Apresentadas as considerações sobre as linhas teóricas da Educação, considera-se que se torna possível ao estudante do Curso de Educação Especial compreender algumas das nuances implicadas nos processos educativos e suas relações com os Fundamentos da Educação – filosofia, sociologia e história da Educação. Conforme foi exposto no início da unidade, o que foi discorrido no texto diz respeito a uma das possibilidades de analisar as linhas teóricas da Educação; portanto, esse

caderno não deve ser tomado como o único referencial teórico para estudo dos Fundamentos da Educação.

Cabe dizer que esperamos que o estudo aqui proposto possibilite ao futuro profissional da Educação Especial compreender como vão se delineando os lugares ocupados pelo professor, pelo aluno, pela Educação, pela sociedade nos diferentes processos educativos, e que têm implicações nos modos como vão sendo produzidas possibilidades educacionais para os sujeitos público-alvo da Educação Especial. Além disso, esperamos que encontrem no texto subsídios teóricos para pensar essas possibilidades e desenvolver práticas pedagógicas que promovam a inclusão.

1.2

AS RELAÇÕES ENTRE FILOSOFIA, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Para pensarmos as relações entre filosofia, ciência e Educação, torna-se fundamental que possamos compreender que a Educação se refere a uma atividade humana pautada em uma concepção teórica. Por esse motivo, buscamos na subunidade anterior tratar das linhas teóricas que nos permitem compreender de que modo a Educação tem sido embasada.

Na continuidade, procuraremos analisar de que maneiras a filosofia, como atitude questionadora, problematizadora e crítica, volta-se para a Educação como um problema filosófico, articulando-se filosofia, ciência e Educação. Cabe, também, considerar que a Educação não deve ser pensada, de maneira restrita, como processos de ensino e aprendizagem, e sim de maneira mais ampla, como processo de desenvolvimento integral do homem (ARANHA, 1996).

Inicialmente, devemos considerar que a existência de um vínculo entre filosofia e Educação ocorre desde o surgimento da consciência filosófica por parte dos gregos em torno do séc. IV a. C. (HERMANN, 2015). A origem da filosofia é atribuída aos gregos, os quais instituíram um modo específico de pensar e expressar os pensamentos que buscavam se afastar das interpretações míticas dos fenômenos, baseadas na interferência do sobrenatural. O pensamento filosófico grego acabou se disseminando pela cultura ocidental europeia, chegando ao Brasil a partir da colonização portuguesa. Para Chauí (2000),

A Filosofia surge, portanto, quando alguns gregos, admirados e espantados com a realidade, insatisfeitos com as explicações que a tradição lhes dera, começaram a fazer perguntas e buscar respostas para elas, demonstrando que o mundo e os seres humanos, os acontecimentos e as coisas da Natureza, os acontecimentos e as ações humanas podem ser conhecidos pela razão humana, e que a própria razão é capaz de conhecer-se a si mesma (CHAUI, 2000, p. 24).

Uma possibilidade de olharmos para a articulação entre filosofia e Educação parte de uma questão mais aberta sobre o sentido da filosofia, na qual podemos considerar que a filosofia permite pensarmos sobre os rumos da Educação, constituindo assim uma concepção filosófica da Educação. Tomando como bases os entendimentos filosóficos, passamos a compreender e direcionar a prática educacional de maneira que possamos atingir a finalidade para a qual a Educação se volta, num determinado tempo e contexto – social, político, econômico e cultural. As reflexões de Luckesi (1994), citado na sequência, contribuem para pensarmos a respeito:

A Filosofia se manifesta ao ser humano como uma forma de entendimento que tanto propicia a compreensão da sua existência, em termos de significado, como lhe oferece um direcionamento para a sua ação, um rumo para seguir ou, ao menos, para lutar por ele. Ela estabelece um quadro organizado e coerente de "visão de mundo" sustentando, conseqüentemente, uma proposição organizada e coerente para o agir. Nós não "agimos por agir". Agimos, sim, por uma certa finalidade, que pode ser mais ampla ou mais restrita. As finalidades restritas são aquelas que se referem à obtenção de benefícios imediatos, tais como: comprar um carro, assumir um cargo.

As finalidades mais amplas são aquelas que se referem ao sentido da existência: buscar o bem da sociedade, lutar pela emancipação dos oprimidos, lutar pela emancipação de um povo etc. Isso tudo, por quê? Certamente devido ao fato de que a vida só tem sentido se vivida em função de valores dignos e dignificantes. Desse modo, a Filosofia é um corpo de entendimentos que compreende e direciona a existência humana em suas mais variadas dimensões (LUCKESI, 1994, p. 23).

Por isso, considera-se de extrema importância que educadores tenham a compreensão dos Fundamentos da Educação, de modo que possam organizar suas práticas pedagógicas de maneira a atender às finalidades educacionais, e isso não é diferente no campo da Educação Especial. Precisamos analisar, refletir, problematizar e pensar criticamente, filosoficamente, sobre os processos educacionais que envolvem os sujeitos dos quais a Educação Especial se ocupa, de maneira a contribuir para a compreensão da realidade e a ação no mundo. De acordo com Luckesi:

Nas relações entre Filosofia e educação só existem realmente duas opções: ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e se executa uma ação pedagógica a partir de uma concepção mais ou menos obscura e opaca existente na cultura vivida do dia-a-dia – e assim se realiza uma ação educativa com baixo nível de consciência (LUCKESI, 1994, p. 32).

Quando abordamos as questões inerentes às práticas educacionais da Educação Especial, percebemos a importância do exercício de reflexão sobre a Educação, pois, se esse exercício não ocorre, temos a tendência a pautar nossas ações em pensamentos naturalizados, tomados como uma verdade única e absoluta sobre esse campo de saber. Podemos nos perguntar se concepções posicionadas como absolutas criam condições de pensarmos em outras possibilidades educacionais, sociais e culturais para aqueles posicionados como o público alvo da Educação Especial? Diante disso, fica o convite para que procuremos refletir filosoficamente sobre valores, crenças e ideias expressas em nossa realidade.

Voltando a analisar a filosofia, olhamos para seu período nascente, com os gregos, e devemos considerar que ela apresenta algumas características específicas: tendência à racionalidade; tendência a oferecer respostas conclusivas para os problemas; exigência de que o pensamento apresente suas regras de funcionamento; recusa de explicações preestabelecidas; tendência à generalização (CHAUI, 2000). Com essas especificidades, o pensamento filosófico grego nascente apresenta-se na história tendo como referência quatro grandes períodos, os quais serão apresentados na sequência, tomando como base o estudo desenvolvido por Chaui (2000).

QUADRO 07 – Resumo dos quatro períodos do pensamento filosófico grego.

| | | |
|----------|--------------------------------------|---|
| 1 | Período pré-socrático ou cosmológico | Do final do século VII ao final do século V a.C., quando a Filosofia se ocupa fundamentalmente com a origem do mundo e as causas das transformações na Natureza. |
| 2 | Período socrático ou antropológico | Do final do século V e todo o século IV a.C., quando a Filosofia investiga as questões humanas, isto é, a ética, a política e as técnicas (em grego, <i>ánthropos</i> quer dizer homem; por isso o período recebeu o nome de antropológico). |
| 3 | Período sistemático | Do final do século IV ao final do século III a.C., quando a Filosofia busca reunir e sistematizar tudo quanto foi pensado sobre a cosmologia e a antropologia, interessando-se sobretudo em mostrar que tudo pode ser objeto do conhecimento filosófico, desde que as leis do pensamento e de suas demonstrações estejam firmemente estabelecidas para oferecer os critérios da verdade e da ciência. |
| 4 | Período helenístico ou greco-romano | Do final do século III a.C. até o século VI depois de Cristo. Nesse longo período, que já alcança Roma e o pensamento dos primeiros Padres da Igreja, a Filosofia se ocupa sobretudo com as questões da ética, do conhecimento humano e das relações entre o homem e a Natureza e de ambos com Deus. |

FONTE: NTE, 2017, baseado em Chaui (2000, p. 39-40).

O que visualizamos no quadro acima refere-se ao que se considera período antigo da filosofia, que remonta desde sua origem até o século VI d.C., cujos representantes foram os gregos. No entanto, devemos atentar para o fato de que a filosofia está imersa na história, voltando-se às problemáticas humanas de diferentes épocas e períodos; portanto, em permanente movimento.

Assim, por exemplo, a Filosofia teve seu campo de atividade aumentado quando, no século XVIII, surge a filosofia da arte ou estética; no século XIX, a filosofia da história; no século XX, a filosofia das ciências ou epistemologia, e a filosofia da linguagem. Por outro lado, o campo da Filosofia diminuiu quando as ciências particulares que dela faziam parte foram-se desligando para constituir suas próprias esferas de investigação. É o que acontece, por exemplo, no século XVIII, quando se desligam da Filosofia a biologia, a física e a química; e, no século XX, as

chamadas ciências humanas (psicologia, antropologia, história)
(CHAUI, 2000, p. 52).

Antes de passarmos a focar nossos estudos nas considerações acerca das relações entre filosofia e ciência, a partir da Modernidade, cabe ainda um pouco de história para que possamos situar nosso pensamento. Para tanto, serão apresentados brevemente os períodos históricos da filosofia (CHAUI, 2000):

» **Filosofia antiga** (do século VI a.C. ao século VI d.C.): diz respeito aos quatro grandes períodos da Filosofia greco-romana, já elucidados no quadro anterior, abrangendo desde os pré-socráticos até o período helenístico.

» **Filosofia patrística** (do século I ao século VII): tem início com as Epístolas de São Paulo e o Evangelho de São João e termina no século VIII, quando iniciou a Filosofia medieval. Estreitamente vinculada à atividade religiosa de evangelizar e defender a religião cristã, tem como representantes os apóstolos Paulo e João e os primeiros Padres da Igreja Cristã, que buscavam a conciliação do Cristianismo com o pensamento filosófico dos gregos e romanos. Apresenta-se em duas versões: filosofia patrística grega, vinculada à Igreja de Bizâncio); e filosofia patrística latina, ligada à Igreja de Roma.

Para impor as ideias cristãs, os Padres da Igreja as transformaram em verdades reveladas por Deus (através da Bíblia e dos santos) que, por serem decretos divinos, seriam dogmas, isto é, irrefutáveis e inquestionáveis. Com isso, surge uma distinção, desconhecida pelos antigos, entre verdades reveladas ou da fé e verdades da razão ou humanas, isto é, entre verdades sobrenaturais e verdades naturais, as primeiras introduzindo a noção de conhecimento recebido por uma graça divina, superior ao simples conhecimento racional. Dessa forma, o grande tema de toda a Filosofia patrística é o da possibilidade de conciliar razão e fé (CHAUI, 2000, p. 53).

» **Filosofia medieval** (do século VIII ao século XIV): período em que a Igreja Romana dominava a Europa. A partir do século XII, passa a ser conhecida como Escolástica. Teve como principais influências Platão, Aristóteles e Santo Agostinho. Considera-se que no período da filosofia medieval é que surge a filosofia cristã – a teologia, tendo como um de seus temas principais a busca pela provação da existência de Deus e da alma.

» **Filosofia da Renascença** (do século XIV ao século XVI): esse período é marcado pela descoberta de obras de Platão ainda desconhecidas na Idade Média, bem como de Aristóteles, além do acesso às obras de autores e artistas gregos e romanos. As linhas de pensamento que marcaram a filosofia da Renascença foram: a proveniente de Platão, do neoplatonismo e da descoberta dos livros do Hermetismo; a originária dos pensadores florentinos, que valorizava a vida ativa – a política –, e defendia os ideais republicanos; a que propunha o ideal do homem como artífice de seu próprio destino.

» **Filosofia moderna** (do século XVII a meados do século XVIII): Período considerado como o Grande Racionalismo Clássico, cujas transformações intelectuais abrangem: o surgimento do sujeito do conhecimento; mudança do objeto do conhecimento; a concepção da realidade como racional.

» **Filosofia da Ilustração ou Iluminismo** (meados do século XVIII ao começo do século XIX): período também crente à razão, chamada de “As Luzes”. Nesse período considera-se que pela razão o homem pode conquistar a liberdade e a felicidade social e política; a razão é capaz de evolução e progresso, e o homem é um ser perfectível; o aperfeiçoamento da razão se realiza pelo progresso das civilizações; há diferença entre natureza e civilização.

» **Filosofia contemporânea** (meados do século XIX até os dias atuais): esse é considerado complexo e difícil de ser definido por conta das diferenças entre as várias filosofias ou posições filosóficas que nos são apresentadas.

Apontados os períodos históricos da filosofia, deve-se considerar que em seu período nascente essa não se distinguia da ciência; sua relação com a ciência passa a sofrer algumas implicações, especialmente a partir da Modernidade, quando, com a revolução científica do século XVII, ocorre a separação da filosofia e da ciência (ARANHA, 1996).

Mas o que entendemos por ciência? Há diferenças entre ciência e ciências? Chauí (2000) expõe que a ciência, grafada no singular, diz respeito a um modo e a um ideal de conhecimento, enquanto que ciências, grafada no plural, trata das diversas maneiras que se realiza o ideal de cientificidade, de acordo com os diferentes fatos que são investigados e os métodos e tecnologias operados. Nessa linha de pensamento, cabe considerar o que diz Hermann (2015):

A ciência, a partir da modernidade, assume o caráter de descrição da realidade a partir de método próprio, primeiramente como desenvolvido por Galileu, que destacou o papel da experiência e da observação na produção do conhecimento, e depois como fundamentado por Descartes, que propõe a adoção do procedimento racional, que garante validade ao conhecimento. Em decorrência desses pressupostos, a vertente positivista da teoria do conhecimento aposta na objetividade do saber, trazendo a separação rígida entre sujeito e objeto, reafirmando o domínio dos procedimentos empíricos. Só mais tarde, com a discussão contemporânea da teoria do conhecimento (MATURANA, 2004) e da teoria dos sistemas (LUHMANN, 2009), tornou-se claro que não há separação radical entre a realidade e o observador (HERMANN, 2015, p. 219).

Conforme já apontado por Chauí (2000), ocorre o desligamento de algumas ciências particulares que faziam parte da filosofia para a constituição de campos específicos de investigação. Com isso, dá-se uma certa especialização do saber, sendo que a ciência se volta ao seu objeto específico de análise. Aranha (1996) considera ainda que, no século XX, as chamadas ciências humanas apropriam-se inclusive das investigações referentes ao homem. Com isso podemos dizer que a filosofia deixa

de existir, ou que então suas considerações passam a perder relevância frente as ciências particulares e às ciências humanas? Do que a filosofia continua a se ocupar?

A filosofia permanece analisando os objetos de que se ocupam as ciências, contudo a partir de outra perspectiva, mais totalizante. No campo das ciências, a análise tem como foco a particularização, fragmentação do objeto empreendendo um olhar especializado, enquanto que na filosofia procura-se manter uma postura de investigação de conjunto, considerando o contexto em que se encontra inserido o objeto de análise. “Portanto, a realidade, que se acha fragmentada pelo saber especializado de cada ciência particular, é resgatada na sua integridade pela filosofia, a única encarregada de fazer uma reflexão crítica e global a respeito do saber e da prática do homem” (ARANHA, 1996, p. 106).

Para Chauí (2000), durante o século XIX, a filosofia demonstrou entusiasmo com o desenvolvimento científico e tecnológico. A ocorrência da segunda Revolução Industrial acabou por direcionar a atenção do campo filosófico para as ciências e as técnicas, contudo no século XX passa a predominar certa desconfiança por parte da filosofia em relação ao otimismo científico e tecnológico característico do século XIX.

[...] a Filosofia passou a mostrar que as ciências não possuem princípios totalmente certos, seguros e rigorosos para as investigações, que os resultados podem ser duvidosos e precários, e que, frequentemente, uma ciência desconhece até onde pode ir e quando está entrando no campo de investigação de uma outra. Os princípios, os métodos, os conceitos e os resultados de uma ciência podem estar totalmente equivocados ou desprovidos de fundamento. Com isso, a Filosofia voltou a afirmar seu papel de compreensão e interpretação crítica das ciências, discutindo a validade de seus princípios, procedimentos de pesquisa, resultados, de suas formas de exposição dos dados e das conclusões, etc. (CHAUI, 2000, p. 62).

Compreendido o lugar da filosofia em relação às ciências e reconhecendo-se que a filosofia e a Educação estiveram familiarizadas desde a origem da filosofia, é preciso olhar para o caráter de cientificidade que a Educação foi tomando na história, além das outras condições que foram se estabelecendo para a relação entre filosofia e Educação.

Aranha (1996) considera que, no século XVII, houve uma busca pelo rigor metodológico, tanto na filosofia quanto na ciência, surgindo também no âmbito educacional o interesse por questões metodológicas e de rigorosidade em torno da relação teoria e prática. Nesse sentido, reconhece-se que as áreas que constituem os Fundamentos da Educação acabam por receber influência de uma certa racionalidade científica.

Mas, apesar dos avanços das ciências humanas, como a psicologia e a sociologia, por exemplo, que contribuem significativamente para a Educação, a filosofia continua desempenhando papel fundamental para a área, sobretudo no que diz respeito ao estabelecimento de relações entre as ciências e as técnicas que podem favorecer as análises educacionais. “Especialmente, cabe à filosofia interrogar o

sentido da educação, o que significa subjetividade e construção de um mundo comum a ser apresentado às novas gerações. A filosofia sempre pode contribuir para pensar a educação” (HERMANN, 2015, p. 222).

Nesse sentido, é preciso que reconheçamos a importância das relações entre filosofia, ciência e Educação para manter viva a pergunta sobre a Educação, de modo que as problemáticas educacionais de nosso tempo possam ser analisadas a partir do estabelecimento de um diálogo com as diferentes ciências, de modo que a crítica filosófica não se mantenha presa a pressupostos tomados como verdades totalizantes, mas que se apresente instigante e desafiadora, voltando-se para o contexto em que a Educação se encontra – cultural, político, econômico, histórico.

Para aqueles envolvidos com a Educação Especial, considerar os pressupostos dos Fundamentos da Educação, entre eles da filosofia, permite analisar criticamente concepções que circulam em nosso cotidiano como se estivessem desde sempre aí, dentre elas a de homem, sociedade, cultura, ciência e conhecimento. Empreender estudos e problematizações filosóficas possibilita ao profissional da Educação Especial compreender de que sujeitos, contextos educacionais e concepções pedagógicas estamos falando quando nos deparamos com o público alvo para os quais direcionamos nossa prática docente.

2

SOCIEDADE, ESCOLA
E INFÂNCIA NA
MODERNIDADE

INTRODUÇÃO

Na segunda unidade, busca-se a compreensão de como emergem na Modernidade as noções de sociedade, sujeito, escola e infância que conhecemos. Apresenta-se um recuo histórico que, embasado em concepções filosóficas e sociológicas, permite que analisemos a Modernidade como um período de amplas transformações na organização social, de maneira que a Educação moderna imprima modos de se pensar as práticas educacionais e pedagógicas. Com a análise da Modernidade e da sociedade moderna, são apresentados os referenciais para a compreensão de um modo de vida regido pela razão e pela sociedade capitalista. O deslocamento da noção de sujeito na Modernidade é abordado no caderno didático de maneira que se compreenda a centralidade que o homem passa a ter na sociedade moderna e o lugar da educação na formação desse sujeito racional, ativo, responsável pela transformação social. Na sequência, busca-se discutir a redefinição e reorganização da escola, enquanto instituição educativa, tendo em vista que a sociedade moderna passa a determinar outras finalidades para a Educação. Tendo em vista as revoluções colocadas em funcionamento pela Modernidade, assim como a indicação de novas finalidades para a Educação moderna, finalizamos o estudo com um olhar para a produção da infância como noção que emerge na sociedade moderna, atrelada à escola e à família.

2.1

SOCIEDADE MODERNA E MODERNIDADE

A partir de referenciais históricos, a Modernidade é posicionada no tempo como o período que sucede a Idade Média, sem que se possa datar seu encerramento. Dessa maneira, pensar a Modernidade e a sociedade moderna, seus projetos, sua existência, seus ideais e práticas, implica em não a compreender de maneira restrita como um período com data de abertura e de encerramento, ou de sua substituição. Para Veiga-Neto (2008, p. 143), “a modernidade começou como a negação radical, em termos culturais, políticos, econômicos e sociais, aos valores transcendentais e sagrados da medievalidade”.

O que é compartilhado por diferentes pensadores é que a Modernidade acaba por determinar inúmeras revoluções nos modos de vida em relação ao seu ciclo precedente, especialmente, por se tratar de um período em que o homem foi pensado e colocado no centro do mundo, deslocando-se da ideia de transcendência e de representações divinas que, no período medieval, marcaram a análise sobre o humano. A tradição religiosa, assim como o pensamento filosófico de cunho cristão – como o de Aristóteles e Platão –, passam a ser questionados.

Sabemos que o projeto moderno constituiu-se em torno da construção de um método ‘*universal*’ para a produção do conhecimento. Em termos filosóficos, essa busca se inicia com Descartes e com a defesa da universalização do método matemático e termina (se é que terminou...) com Husserl e a proposta do método fenomenológico, manifestamente querendo superar os problemas do cartesianismo, que o impediram de lograr êxito em seu intento, buscando fazer da filosofia uma ciência de rigor (GALLO, 2006, p. 556, grifo do autor).

De acordo com Cambi (1999), as revoluções da Modernidade ocorrem em diferentes âmbitos: geograficamente, a sociedade moderna passa a estabelecer contato entre diferentes territórios, etnias, culturas e modelos antropológicos; em termos de economia, há um deslocamento do modelo feudal baseado na agricultura para o surgimento do sistema capitalista, regido pela economia de intercâmbio em que a mercadoria, o dinheiro, o investimento e a produtividade constituem-se como motores para o desenvolvimento social; politicamente, a Modernidade está envolvida com o surgimento do chamado Estado moderno, sendo esse centralizado e controlado pelo soberano, voltado ao desenvolvimento econômico e à garantia de eficiência, o exercício do poder no Estado moderno é distribuído na sociedade de forma capilar, ocorrendo a instituição de um sistema de controle, de instituições – dentre elas a escola –, que buscam o consenso e o funcionamento da lógica

estatal e que visam centralizar as decisões e manter o controle; no âmbito social, constitui-se uma nova classe social, a burguesia, vinculada à cidade; e ideológica e culturalmente, a Modernidade coloca em evidência a laicização com a emancipação da mentalidade e a racionalização dos saberes, percebida claramente no pensamento iluminista.

A Modernidade, compreendida a partir das inúmeras transformações de ordem econômica, cultural, social e política, tem um registro de transformação também da Educação. As revoluções da sociedade moderna atingem o campo educacional que até então regia-se por questões ético-religiosas pautadas nos pressupostos da igreja e do pensamento cristão. Nesse sentido, a Educação passa a ser compreendida como destinada:

[...] a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens, posto como *artifex fortunae suae* e do mundo em que vive; um indivíduo mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências. Mas mudam também os meios educativos: toda a sociedade se anima de locais formativos, além da família e da igreja, como ainda da oficina; também o exército, também a escola, bem como novas instituições sociais (hospitais, prisões ou manicômios) agem em função do controle e da conformação social, operando no sentido educativo; entre essas instituições, a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e dos seus sistemas econômicos (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade) (CAMBI, 1999, p. 198-199).

Abordadas as questões voltadas às revoluções características da Modernidade, cabe considerar que a incompletude desse período ou, então, a dificuldade de afirmarmos que ocorreu uma passagem da Modernidade para a Pós-Modernidade (Contemporaneidade, Modernidade tardia, ou qualquer outro termo que pode ser utilizado para pensar as mudanças atuais) encontra-se no fato de que a Modernidade é marcada por certa ambiguidade, já que pressupõe que seu ideário se pauta na noção de liberdade – liberdade dos indivíduos, da sociedade e da cultura, mas coloca em operação uma ação de governo que acaba por determinar ao sujeito o seguimento de modelos sociais específicos, visando a produtividade e a integração (CAMBI, 1999). Com relação a Educação, considera-se que:

[...] por um lado, educa-se para desenvolver certas disposições que se encontram em estado bruto, em potência, no sujeito a educar; por outro lado, educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que pode ser estabelecido previamente. A educação é entendida como uma tarefa moral, normativa, como o ajustar aquilo que é a um dever ser (VEIGA-NETO, 2004, p. 76).

Mudando um pouco o enfoque, até então histórico e filosófico, consideremos, segundo Ghiraldelli Jr. (2016), que no final do século XIX e primeiras décadas do século XX buscava-se a caracterização social dos nominados tempos modernos, e com isso percebe-se a consolidação do campo da sociologia. Dentre as **teorias consideradas clássicas da sociologia**, buscaremos referências sobre a sociedade moderna, no pensamento de Karl Marx (1818-1883), Émile Durkheim (1858-1917) e Max Weber (1864-1920). Cabe aqui uma ressalva, as contribuições desses pensadores serão apresentadas nessa sequência tomando-se como opção a cronologia, e não qualquer avaliação sobre a validade, importância ou qualificação das teorias sociais. Nessa lógica, Marx é anterior à Durkheim, e Weber é contemporâneo de ambos.



INTERATIVIDADE: Para ampliar as discussões acerca do pensamento sociológico clássico sobre a educação, sugere-se a leitura do texto “Educação, Sociologia da Educação e Teorias Sociológicas Clássicas: Marx, Durkheim e Weber” de Paula Cristina Lopes, disponível no endereço: <https://goo.gl/5Q2F7h>

Para Karl Marx, o advento da Modernidade está atrelado ao surgimento e desenvolvimento da sociedade burguesa, cujo trabalho revolucionário demarcou a divisão de classes sociais – trata-se da sociedade capitalista. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2008), a Modernidade é compreendida por Marx como o período em que ocorre o conflito entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção e propriedade. Com relação ao pensamento de Marx, é importante considerar que suas análises se filiam a uma perspectiva das ciências sociais, mas, ao mesmo tempo, empreende um olhar filosófico para a realidade e, acima de tudo, além de pensador, atuava como militante político, buscando que suas ideias pudessem ser colocadas em prática a partir da intervenção de um partido político (RODRIGUES, 2007).

As relações de trabalho ocupam a centralidade do pensamento de Marx, pois o autor entende que, através do desenvolvimento de forças produtivas, foram estabelecidas outras formas de relação do homem com a natureza e, especialmente, entre os homens, bem como a possibilidade de aumento produtivo das sociedades. Ao abordar as divisões sociais do trabalho, o pensador não se refere apenas à distribuição de funções, mas também a manifestação de diferentes formas de propriedade que implicam em relações sociais diferenciadas em cada sociedade.

Marx diz que as relações sociais de produção, isto é, as formas de propriedade, quando se estabelecem, funcionam como uma forma de desenvolvimento das forças produtivas, mas chega um momento em que as forças produtivas não mais conseguem se desenvolver sob a vigência daquelas relações de propriedade. Abre-se então um período de convulsão social, no qual as relações de propriedade vigentes são contestadas. A classe oprimida, política e/ou economicamente dominada, se insurge contra o domínio da classe dominante. É por isso que nossos autores [Marx e Engels] afirmam que aquilo que move a história é a luta de classes (RODRIGUES, 2007, p. 35-36).

No plano das ideias, para Marx, a consciência dos homens a respeito das relações sociais regidas pelas condições materiais impressas na sociedade capitalista é considerada falsa, ocorrendo um processo de alienação dos homens acerca do trabalho. Nas palavras de Oliveira e Quintaneiro (2009):

Isso quer dizer que as relações sociais aparecem aos olhos dos homens encantadas sob a forma de valor, como se este fosse uma propriedade natural das coisas. Através da forma fixa em valor-dinheiro, o caráter social dos trabalhos privados e as relações sociais entre os produtores se obscurecem. É como se um véu nublassem a percepção da vida social materializada na forma dos objetos, dos produtos do trabalho e de seu valor (OLIVEIRA; QUINTANEIRO, 2009, p. 54).

Com relação a essa consciência acerca dos processos de dominação social, encontraremos uma diferença de posição entre Karl Marx e Émile Durkheim. Para Marx, a coerção social não se dá pela sociedade de forma geral, mas por uma parte dessa sociedade sobre a outra – existência de uma classe dominante e de classes dominadas, resultante das lutas de classes; portanto, produzidas. Para Durkheim, a consciência individual do homem é resultado de uma consciência coletiva, considerando que os sujeitos não pensam a partir de suas próprias cabeças, mostrando-se essa sociedade como entidade externa e de coerção sobre os sujeitos (RODRIGUES, 2007).

Émile Durkheim empreende uma análise dos fenômenos morais na Modernidade a partir do ponto de vista social, sendo considerado um dos mais influentes pensadores da sociologia e da sociologia da Educação. Para Durkheim, na sociedade moderna intensificam-se as formas de divisão do trabalho, o que implica em maior diversificação, especialização e diferenciação entre as pessoas.

A intensa divisão do trabalho, característica da sociedade moderna, acaba por imprimir diferentes modos de cooperação entre os sujeitos em cada sociedade. Essas formas de cooperação estão implicadas na consciência coletiva que acaba por reger a consciência individual de cada homem. Para Durkheim, a vida moral de cada sociedade será determinada pela divisão do trabalho social de cada época, isto é, pelas possibilidades de interação e cooperação que se tornam possíveis. Assim, entende-se que “nas sociedades onde se desenvolve uma divisão do trabalho, a consciência comum passa a ocupar uma reduzida parcela da consciência total, permitindo o desenvolvimento da personalidade” (QUINTANEIRO, 2009, p. 77).

Com isso, a Modernidade passa a ter como foco o culto ao individualismo, e a coesão social fundamenta-se na ideia de diferenciação e interdependência entre os sujeitos da sociedade, em que a solidariedade é considerada de tipo orgânica, diferentemente da chamada sociedade tradicional, na qual impera a igualdade entre os sujeitos (GHIRALDELLI JR., 2008). Nesse sentido, Hall (2006, p. 24-25) ajuda-nos a pensar sobre a identidade do sujeito moderno afirmando que, “é agora um lugar-comum dizer que a época moderna fez surgir uma forma nova e decisiva de individualismo, no centro da qual erigiu-se uma nova concepção do sujeito individual e sua identidade”.

A partir dessa leitura da sociedade, Durkheim compreende que a liberdade moderna está pautada na divisão do trabalho e na diferenciação social, potencializando-se, assim, a noção de liberdade individual, liberdade de julgamento e de ação, individualismo, que acabam por ocasionar a diminuição das regras sociais e da consciência coletiva. Diante disso, o pensador atenta para uma questão importante, a de que a sociedade não terá condições de sobrevivência se não houver uma consciência coletiva, uma moral coletiva.

Num meio moral em que o individualismo possibilitado pela diferenciação social compete com a consciência coletiva própria a toda vida social, a educação assume o significado de educação moral. Assume a condição de pedra fundamental de preservação da coesão social (RODRIGUES, 2007, p. 27).

Diferentemente do pensamento organicista de Durkheim e materialista de Marx, a concepção de sociologia de **Max Weber** busca compreender a sociedade a partir dos processos de ação e interação dos indivíduos, que determinam os valores a serem compartilhados. Para ele, a Modernidade refere-se a um período em que ocorre a organização racional do capitalismo. Quanto mais complexa a sociedade, mais conflitos haverá nas interações, maior a racionalização das diferentes instituições sociais, e mais valores sociais a serem obedecidos.



INTERATIVIDADE: Café Filosófico: A Sociologia de Weber, com Gabriel Cohn
<https://www.youtube.com/watch?v=qU_zUBTsILQ>

Para Weber, a racionalização da sociedade moderna está aliançada ao desenvolvimento da ciência moderna e da técnica, incitando a produção. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2008), a intelectualização para Weber é inerente à Modernidade, percebendo-se a predominância de uma racionalidade formal vinculada à mentalidade científico-positiva. Em relação à racionalização de que trata Weber, consideremos que:

Um dos meios através do qual essa tendência à racionalização se atualiza nas sociedades ocidentais é a organização burocrática. Da administração pública à gestão dos negócios privados, da máfia à polícia, dos cuidados com a saúde às práticas de lazer, escola, clubes, partidos políticos, igrejas, todas as instituições, tenham elas fins ideais ou materiais, estruturam-se e atuam através do instrumento cada vez mais universal e eficaz de se exercer a dominação que é a burocracia (BARBOSA; QUINTANEIRO, 2009, p. 138).

Weber, ao analisar a sociedade moderna, considera que ocorre a constituição do que ele chama de direito racional, necessário para os processos de racionalização da vida, e a burocratização da administração racional, conforme exposto acima. Nesse contexto, o homem da Modernidade é, para o sociólogo alemão, um homem

racional cuja obediência se dá unicamente ao direito racional, em que imperam a lei e a razão. Para esse homem, conforme o pensamento de Weber, é dirigida uma Educação que visa: “*despertar o carisma*, preparar o aluno para uma *conduta de vida* e transmitir *conhecimento especializado*” (RODRIGUES, 2007, p. 66, grifos do autor), pois educar tomando a racionalização como central é necessário para o Estado assim como para a empresa capitalista.

Diante do exposto aqui, considera-se que foi possível delinear, sem a intenção de fazer demarcações fixas, uma compreensão da Modernidade e da sociedade moderna, a partir de pressupostos históricos, filosóficos e sociológicos, de maneira que contribuam para estabelecer conexões e pensar a Educação na Modernidade, assim como as implicações desse contexto social, político, econômico e cultural específico para a Educação Especial.

Conforme sinalizado no início dessa subunidade, analisar a Modernidade ultrapassa qualquer demarcação estritamente temporal, pois devido às diferentes possibilidades de compreendê-la, ou seja, de olhá-la, e considerando a ambiguidade que caracteriza esse período, temos essa época, tempo, ciclo, ainda em aberto.

2.2

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MODERNO

Traçado um panorama a respeito das características da Modernidade e da sociedade moderna, focaremos nosso estudo na compreensão da constituição do sujeito moderno. Iniciamos retomando uma questão fundamental da Modernidade que diz respeito a uma mudança de ênfase, pois nesse período o homem passa a ocupar o lugar central no mundo, deslocando-se de um pensamento fundamentado na teologia (teocêntrico), para uma visão antropocêntrica. Com isso, a busca da razão – o conhecimento racional – passa a constituir o objetivo do homem moderno. Com relação à centralidade do homem na sociedade moderna e o lugar da Educação, torna-se interessante tomarmos as palavras de Veiga-Neto e Lopes (2010) quando expõem que:

O Homem emerge como central, ainda que carente e à espera de um processo que realizasse o novo estatuto que a ele agora se atribuía. É justamente a partir daí que a educação se torna um imperativo, como um caminho e um conjunto de ações ora para a humanização – como em Comenius –, ora para a socialização – como em Rousseau –, ora para a maioria – como em Kant –, ora para a conscientização – como em Freire – e assim por diante (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 154-155).

Na tradição filosófica, encontramos referências a diferentes modelos antropológicos de homem que acabam de alguma forma influenciando as diretrizes educacionais da Modernidade. Buscando exemplificar tais modelos, será referenciado o estudo de Aranha (1996), que aborda três enfoques da concepção de homem.

Primeiramente, a autora referencia o homem a partir de uma concepção metafísica, para a qual a questão da natureza imutável é um referencial, portanto o homem nessa perspectiva é compreendido como possuidor de uma essência humana – comum a todos os homens, independente das diferenças entre os seres humanos. Essa essência humana é atingida pelos homens a partir de seu amadurecimento, processo no qual a Educação desempenha o papel de aperfeiçoamento do sujeito. Essa concepção é herança dos pressupostos filosóficos de Platão e Aristóteles, e embasa o pensamento de Immanuel Kant (1724-1804).

A segunda concepção em que Aranha (1996) ancora sua análise é a naturalista, que a partir da influência da ciência volta-se à compreensão das regularidades comportamentais do homem, pensado por René Descartes (1596-1650) como constituído por duas substâncias: uma pensante – a mente; e uma extensa, espacial – o corpo, submetido às leis da natureza. Além de Descartes, a concepção naturalista tem nos pressupostos de John Locke (1632-1704), Galileu Galilei (1564-1642) e Isaac Newton

(1643-1727) seus referenciais. Numa visão determinista, o homem compreendido apenas a partir de sua dimensão corporal e sujeito à natureza é considerado incapaz de gerir seu próprio destino. Essa concepção acaba por influenciar as ciências humanas no final do século XIX e no século XX.

Por último, Aranha (1996) aborda a concepção de homem a partir do pensamento histórico-social, que encontra representação na produção de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Para Rousseau, sua visão do homem apresenta o sentimento como o centro, estando esse sediado no coração ou na consciência moral do ser humano. Mesmo de vertente iluminista, esse pensador apresenta uma concepção de homem diferenciada da tradicional.

Ainda na concepção histórico-social, podemos situar o pensamento de Georg Friedrich Hegel (1770-1831), para quem o homem é significado como um ser no tempo, concebido como processo, em movimento como manifestação do espírito. Tal concepção hegeliana de homem é confrontada pelo materialismo dialético de Karl Marx (1818-1883), para quem entender o que faz e como produz os bens materiais é que possibilita compreender como o homem pensa e como é, não havendo, assim, na posição de Marx, uma natureza humana universal. No decorrer do século XIX, outros pensadores, entre eles Friedrich Nietzsche (1844-1900), buscam compreender a vida humana a partir da inserção do homem numa realidade cotidiana, o que também acontece no século XX. Diante disso, considera-se que a concepção histórico-social se expressou em diferentes tendências, compartilhando entre si as ideias de processo, contradição e caráter social da concepção de homem.

Entende-se que emerge na Modernidade um modo particular de se conceber o sujeito humano, que ocupa o centro dos discursos e práticas modernas, apresentando forma unificada e identidade racional. É na sociedade moderna que o sujeito se liberta das estruturas e tradições estabelecidas a partir de um pensamento divino e, portanto, não passíveis de mudanças, de que o indivíduo pudesse ser considerado soberano (HALL, 2006).

De acordo com Hall (2006), considera-se como possibilidades para a emergência do sujeito moderno as mudanças no pensamento e na cultura do Ocidente, entre elas: a libertação da consciência individual dos dogmas religiosos com a Reforma e o Protestantismo; o posicionamento do homem no centro do mundo a partir do pensamento humanista renascentista; o maior domínio sobre a natureza possibilitado pelas revoluções científicas; a racionalização, o caráter científico, a libertação de dogmas e a intolerância da imagem do homem a partir do Iluminismo.

O nascimento do “indivíduo soberano”, entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representou uma ruptura importante com o passado. Alguns argumentam que ele foi o motor que colocou todo o sistema social da “modernidade” em movimento (HALL, 2006, p. 25).

Ao analisar o nascimento do sujeito moderno, Hall (1996) faz referência, assim como o fez Aranha (1996), às contribuições de Descartes e Locke para pensarmos a constituição do sujeito moderno. Segundo o autor, Descartes ao postular as duas

substâncias – espacial, referente à matéria, ao corpo, e a pensante, que se refere à mente, já explicitadas anteriormente – estabelece outro foco para o dualismo filosófico entre mente e matéria. A concepção de Descartes é de que o centro da mente é o sujeito individual, dotado da capacidade de pensar e raciocinar, portanto estabelece como premissa a expressão “*Cogito, ergo sum*”, que significa “Penso, logo existo. Essa concepção de sujeito como centro do conhecimento, racional, pensante e consciente é conhecida como sujeito cartesiano. Quanto a Locke, Hall (2006) expõe que o pensador definia o sujeito como uma identidade marcada pela mesmidade de um ser racional, posicionado como sujeito soberano, era o sujeito moderno por ser o sujeito da razão, do conhecimento e da prática, e que passava a sofrer as consequências dessas práticas, sendo sujeitado.

Além dessa questão de ordem filosófica, é importante considerarmos que a organização social e econômica da Modernidade também reposiciona esse sujeito, de modo que o sistema capitalista e a noção de produtividade instituem um novo modelo de homem em relação ao que tínhamos no período feudal. Segundo Cambi (1999, p. 198, grifos do autor), “Segue-se o modelo do *Homo faber* e do sujeito como indivíduo, embora ligando à ‘cidade’ e depois ao Estado, potencializando a sua capacidade de transformar a realidade e de impor a ela uma direção e uma proteção, até mesmo a da utopia”.

Para Hall (2006), a complexidade das sociedades modernas foi se ampliando e nelas instauraram-se formas mais coletivas e sociais, fazendo emergir uma concepção de sujeito de caráter social.

As teorias clássicas liberais de governo, baseadas nos direitos e consentimento individuais, foram obrigadas a dar conta das estruturas do estado-nação e das grandes massas que fazem uma democracia moderna. As leis clássicas da economia política, da propriedade, do contrato e da troca tinham de atuar, depois da industrialização, entre as grandes formações de classe do capitalismo moderno. O empreendedor individual da Riqueza das "ações de Adam Smith ou mesmo d'O capital de Marx foi transformado nos conglomerados empresariais da economia moderna. O cidadão individual tornou-se enredado nas maquinarias burocráticas e administrativas do estado moderno (HALL, 2006, p. 29-30).

Nessa concepção mais social do sujeito, localizam-se dois importantes acontecimentos que favoreceram a articulação de um conjunto mais amplo de fundamentos para conceituar o sujeito moderno, a biologia darwiniana e o surgimento das novas ciências sociais (HALL, 2006).

A sociedade regida pelo capitalismo solicita que o homem tenha suas forças maximizadas e que sua participação social garanta o funcionamento desse sistema, em que a produção é fundamental. O homem não se constitui dessa maneira, apenas como força laboral, como pode parecer, mas ocupa o lugar de homem que reconhece a si mesmo, atua sobre sua própria vida de forma racional. Isso está

implicado com o deslocamento nos modos de se produzir o sujeito moderno em relação ao sujeito feudal, pois deixa-se de pensar a humanidade a partir de princípios ritualísticos, e empreende-se um olhar científico para o homem.

Aqueles/aqueles que tiverem interesse no aprofundamento da analítica em torno da constituição do sujeito moderno, o pensamento do filósofo Michel Foucault (1926-1984) apresenta-se como instigante e desafiador para pensar o tema. Resumidamente, tomando como referência as colocações de Fonseca (2011), pode-se dizer que Foucault se ocupou da produção do sujeito moderno – dos processos de objetivação e subjetivação que fabricam os sujeitos, analisando os mecanismos disciplinares, na obra *Vigiar e Punir*. Para o pensador, a constituição de um indivíduo-objeto moderno dócil e útil na sociedade disciplinar resulta de uma série de práticas disciplinares que têm no corpo do indivíduo seu ponto de aplicação. Quanto aos processos de subjetivação, Foucault vai tratar da constituição do indivíduo moderno como sujeito, que se encontra inserido num determinado momento histórico, a partir da análise de como se dá a constituição desse indivíduo como sujeito de uma sexualidade. Tal analítica é desenvolvida principalmente em *A vontade de saber*, primeiro volume de *História da Sexualidade*.



SAIBA MAIS: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.



SAIBA MAIS: FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

Lançar um olhar para a constituição do sujeito moderno a partir da análise da objetivação e subjetivação do indivíduo moderno empreendida por Foucault, possibilitará, também, compreender a importância que o investimento sobre os corpos dos sujeitos – poder disciplinar – e a adequação e manipulação dos fenômenos populacionais – biopoder – têm para o desenvolvimento do sistema capitalista em funcionamento na Modernidade.

Com o que foi aqui exposto, espera-se que o/a estudante possa ter condições de realizar uma leitura da Modernidade, de modo a compreender como se dá a emergência do sujeito moderno e as implicações dessa produção para as relações sociais e educacionais que vimos estabelecendo em nossa sociedade. Entender o caráter produzido da noção de sujeito permite-nos empreender um olhar crítico para os acontecimentos que permeiam a vida em sociedade, de maneira que não se apresente como uma postura ingênua e idealística.

2.3

O NASCIMENTO DA ESCOLA MODERNA: PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E DISCIPLINARIZAÇÃO

Analisadas questões referentes à Modernidade, a sociedade moderna e a constituição do sujeito moderno, passaremos nessa subunidade a pensar como se dá o nascimento da escola moderna. Ao tratarmos da Modernidade, os pressupostos históricos, filosóficos e sociológicos que a caracterizam, fomos percebendo de que maneira são delineadas certas exigências, fins da Educação. Na mesma esteira, temos a Educação implicada na constituição do sujeito moderno, que passa a desempenhar um papel social importante na sociedade, e que se institui a partir de determinados referenciais de homem e sociedade. Diante disso, a instituição escolar ocupa um lugar central na Modernidade para que seja efetivado o projeto moderno.

Quando tomamos como referência as revoluções empreendidas na Modernidade, identificamos que a sociedade moderna passa a se articular em torno de um projeto educativo, cujas instituições envolvidas com esse projeto são muitas – a escola, a família, a prisão, o hospital, o exército. O projeto de Educação da Modernidade vincula-se estreitamente ao Estado moderno que regula, governa e direciona a população de modo que responda a um modelo de sociedade específico.

Duas instituições educativas, em particular, sofrem uma profunda redefinição e reorganização na Modernidade: a família e a escola, que se tornam cada vez mais centrais na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológica e profissional) da sociedade. A ambas é delegado um papel cada vez mais definido e mais incisivo, de tal modo que elas se carregam cada vez mais de uma identidade educativa, de uma função não só ligada ao cuidado e ao crescimento do sujeito em idade evolutiva ou à instrução formal, mas também à formação pessoal e social ao mesmo tempo. As duas instituições chegam a cobrir todo o arco da infância-adolescência, como “locais” destinados à formação das jovens gerações, segundo um modelo socialmente aprovado e definido (CAMBI, 1999, p. 203-204).

Essa redefinição da escola é observada também, por Aranha (1996), ao considerar que a instituição escolar nem sempre existiu, bem como apresenta variações em sua natureza e finalidade em diferentes períodos históricos, sendo determinada pelas necessidades apresentadas pelas diferentes sociedades em que esteve inseri-

da. Para a autora, a escola, assim como já exposto, passa a desempenhar um papel educacional mais preponderante na Modernidade.

No século XVI, dá-se a instituição do colégio, que imprime certa reorganização disciplinar da escola, havendo a racionalização e controle do ensino a partir da elaboração de métodos de ensino. Tal reorganização passa a controlar o tempo da criança, restringe sua convivência com colegas da mesma faixa etária e determina um programa de estudos e comportamentos específico. Um dos métodos de ensino bastante conhecido é o *Ratio studiorum* jesuíta (ARANHA, 1996; CAMBI, 1999).

Aranha (1996) demarca que, no século XVIII, com a Revolução Industrial, são alteradas algumas das finalidades da escola burguesa, pois passa a se contrapor à formação de caráter humanístico a emergente necessidade de formação técnica especializada, conformando o estudo das ciências. E ainda, no século XIX, com o triunfo da sociedade burguesa, enfatiza-se a relevância de se ofertar uma forma de instrução completa como possibilidade de formação moral do sujeito:

[...] a escola foi pensada e montada como a instituição capaz de mais efetivamente executar o projeto de instaurar uma nova ordem social e de proceder à produção desse novo personagem, carregado de racionalidade e cada vez mais responsável por si mesmo. Na sua gênese, a escola tal como hoje a conhecemos esteve profundamente comprometida com o Humanismo renascentista; [...]. A escola – como a instituição encarregada de executar a pedagogia, entendida como conjunto de práticas e correlatos saberes educacionais – logo passou a funcionar como a principal maquinaria capaz de produzir um novo tipo de indivíduos para um mundo que deixava as formas de vida medievais para trás (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 156).

Podemos assim compreender, que a escola moderna visa a formação e instrução da população, ensinando conhecimentos, bem como comportamentos desejáveis para o tipo de sociedade que está se desenhando. Essa escola passa a atentar para elementos da didática e de métodos de ensino de modo a favorecer a racionalização das aprendizagens, de suas finalidades e meios. A escola na Modernidade desempenha a função de conformação, assim como de repressão, necessárias a um Estado moderno que busca governar a população – portanto, a escola moderna e a Modernidade estão implicadas uma na outra. Diante disso, as colocações de Veiga-Neto e Lopes (2010) corroboram com essa leitura, já que para eles:

[...] o que quisemos deixar claro com toda essa longa discussão sobre a proveniência e a emergência da Modernidade, em conexão com os saberes pedagógicos, foi o fato de que ambos partilham dos mesmos pressupostos epistemológicos. E mais: que tais pressupostos não são naturais nem universais, ou seja, não estiveram “desde sempre aí”, à espera de serem descobertos pelos modernos. Ao contrário: na sua contingência, tais pressupostos se enraizaram em tradições anteriores, ressignificaram-se

e hoje se apresentam como verdades deste mundo. Mostrar o seu caráter de tradições inventadas não retira desses pressupostos a sua importância, nem nega a produtividade que eles tiveram, ao sustentar os avanços da Modernidade (VEIGA-NETO; LOPES,, 2010, p. 158, grifo dos autores).

Na escola moderna, a formação integral dos sujeitos é uma meta a ser buscada, dessa maneira os processos de escolarização são considerados como modelo educativo a ser seguido pela sociedade moderna, que intenta a formação acadêmica e moral do aluno. A hegemonia da escola como forma educacional é analisada por Pineau (2008), que considera estar instituída a compreensão de que a escola enquanto uma produção moderna acaba por construir de maneira imanente a Modernidade, isto é, “sem sombra de dúvida, a educação moderna – cuja forma por antonomásia é a escolarização – foi um dos motores principais do triunfo da Modernidade, assim como se converteu, por sua vez, em uma de suas maiores criações” (PINEAU, 2008, p. 84).

O que se busca esclarecer é que a escola moderna triunfa por ter apresentado condições de colocar em funcionamento o projeto educacional da Modernidade. Por meio dos processos de escolarização colocados em prática, a escola moderna produziu subjetividades alinhadas aos modos de vida da Modernidade, contribuindo assim para sua consolidação. Diante disso, considera-se produtivo para compreender a escola na Modernidade retomar alguns dos pressupostos educacionais instituídos no projeto da sociedade moderna. Para tanto, as considerações que seguem tomam como referência o pensamento de Pineau (2008) cujas exposições apresentam o que ele nomeia de premissas para a compreensão da Educação na Modernidade. Passemos então a elas:

QUADRO 08 – Resumo das premissas sobre as quais a Modernidade construiu sua compreensão da Educação.

| PREMISSAS | CARACTERIZAÇÃO |
|---|---|
| <p>Premissa 1: A Educação é um fenômeno que ocorre no sujeito autocentrado a partir do qual se irradia</p> | <ul style="list-style-type: none"> » Este sujeito unitário, autocentrado, racional, consciente de si mesmo, permitiu a concreção da Modernidade e, provavelmente, a instituição do sujeito cartesiano seja um dos pilares mais importantes sobre o qual se construiu a Modernidade. » Esse sujeito, além disso, regido pela razão, busca expandi-la o mais possível. Torna-se racional, calculador, planejador. Compreende e crê que, por meio da razão, sua função seja obter o controle do mundo exterior, ser capaz de frear e ordenar seu decorrer imprevisível e modificá-lo para a satisfação de seus fins. » Guiado pela razão que lhe dá sentido, é consciente e responsável por suas decisões, que são tomadas livremente. » Educação e razão, com sede no sujeito moderno, tecem, a partir de então, uma união indissolúvel (PINEAU, 2008, p. 86-87). |
| <p>Premissa 2: A educação é um fenômeno humano que prescinde de qualquer alteridade</p> | <ul style="list-style-type: none"> » [...] a Modernidade produziu uma essência humana que preenche o molde do sujeito com um material diferente do restante dos existentes: a condição de humanidade. » Se até então o homem era apenas uma criação divina, a partir dali começa a somar outras dimensões, condensadas na racionalidade. Em tal processo, a educação será fundamental. |

| | |
|---|---|
| | <p>» O homem provém da natureza, da animalidade, do acaso, da contingência, etc. Porém, deve distanciar-se daí, deve desprender-se desses elementos para surgir puro e limpo e poder expandir e difundir sua razão. O empreendimento de tornar-se homem é o empreendimento de distanciar-se desses outros campos.</p> <p>» Estabelece-se que o homem é capaz de conhecer, prescindindo de todo critério de autoridade e “alteridade”, a partir do desenvolvimento de sua capacidade essencial que o inclina ao conhecimento: a razão. Esse fenômeno será compreendido como o processo educativo (PINEAU, 2008, p. 87-88, grifo do autor).[...] a Modernidade produziu uma essência humana que preenche o molde do sujeito com um material diferente do restante dos existentes: a condição de humanidade.</p> <p>» Se até então o homem era apenas uma criação divina, a partir dali começa a somar outras dimensões, condensadas na racionalidade. Em tal processo, a educação será fundamental.</p> <p>» O homem provém da natureza, da animalidade, do acaso, da contingência, etc. Porém, deve distanciar-se daí, deve desprender-se desses elementos para surgir puro e limpo e poder expandir e difundir sua razão. O empreendimento de tornar-se homem é o empreendimento de distanciar-se desses outros campos.</p> <p>» Estabelece-se que o homem é capaz de conhecer, prescindindo de todo critério de autoridade e “alteridade”, a partir do desenvolvimento de sua capacidade essencial que o inclina ao conhecimento: a razão. Esse fenômeno será compreendido como o processo educativo (PINEAU, 2008, p. 87-88, grifo do autor).</p> |
| <p>Premissa 3: A educação vincula-se fortemente com o progresso, com o futuro desejado, com o bem-estar geral. É via privilegiada de acesso à utopia</p> | <p>» Expusemos anteriormente que sujeito e razão foram palavras-chave para a instituição da Modernidade. É necessário agora somar um terceiro termo: a ideia de progresso, de melhora no futuro.</p> <p>» O futuro a chegar passa a ser uma construção do sujeito por meio da razão e, por isso, perfectível e melhorável.</p> <p>» O que virá não será uma determinação sobre-humana – divina ou natural –, mas o produto do agir dos homens. Assim, quanto mais estes se movam pela razão, quanto mais dominem o exterior e suas partes “irracionais”, melhor será o futuro a construir. Aí se situa a utopia.</p> <p>» Os fins educacionais deixam de estar na satisfação imediata das necessidades, ou na obtenção da outra vida, para situar-se no futuro melhor possível de ser construído pela humanidade racional.</p> <p>» A educação passa a ser a pedra de toque do desenvolvimento do ser humano. Como no <i>Aude Sapere</i>, o desenvolvimento da razão é a via para alcançar o futuro perfeito. Isso implicou deixar de atuar sobre cada aluno para passar a fazê-lo sobre o conjunto deles (PINEAU, 2008, p. 89-90, grifos do autor).</p> |
| <p>Premissa 4: A educação é uma prática de governamentalidade possível de ser regulada por meio da legislação</p> | <p>» A educação, como forma de governamentalidade, foi afastada do âmbito individual ou familiar em que se inscrevia e convertida em um problema que afeta a todos os integrantes da comunidade. Os pensadores modernos – vale a citação de Kant como exemplo, embora Condorcet seja um exemplo obrigatório – são os que inauguram a reflexão da educação como fenômeno social que não atua sobre a alma de cada aluno, mas sobre a “consciência social” de todos.</p> <p>» Quando se alcança este fim – intervir ao mesmo tempo sobre cada um e sobre o coletivo, formar ao mesmo tempo o governo e o autogoverno – falamos de uma sociedade governamentalizada, da qual a educação moderna é uma das formas mais elaboradas.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>» A inscrição do educacional no marco da população converteu a educação em um “problema de Estado”. Esta alocação na arena do Estado torna a educação, sob os influxos liberais, um fenômeno possível – e digno – de ser legislável (PINEAU, 2008, p. 91-92, grifos do autor).</p> |
| <p>Premissa 5: A infância é considerada o sujeito educável por excelência</p> | <p>» [...] o conceito de infância inscreve-se no discurso social e busca dar conta de como a meninice se situa neste. A infância, então, é compreendida como uma construção social e, como tal, variável e situável historicamente.</p> <p>» Na Modernidade, iniciou-se o processo de diferenciação das idades e começou-se a interpelar a infância a partir de posturas fortemente negativas: sujeito incompleto, homem primitivo, “bom selvagem”, perverso polimorfo, futuro delinquente ou louco.</p> <p>» Construiu-se um sujeito pedagógico, o aluno, e ele se tornou sinônimo de criança.</p> <p>» Assim, a pedagogia desenvolveu complexas e detalhadas classificações da infância, baseadas em justificativas biológicas, psicológicas e sociais, e construiu a noção de “infância normal”. Foi daí que as ideias de graduação e de adequação ao aluno se converteram nos pilares da pedagogia moderna (PINEAU, 2008, p. 92-93, grifos do autor).</p> |
| <p>Premissa 6: estabelece-se uma “moral de estado civil” para regular os vínculos entre os sujeitos participantes</p> | <p>As morais de “estado civil” constroem economias de processamento com base em categorias que respondem às seguintes características: estão <i>preestabelecidas</i> – não se podem criar novas –, são <i>discretas</i> – os limites entre elas são duríssimos –, são <i>excludentes</i> – não se pode ter mais de uma ao mesmo tempo –, são <i>duradouras</i> – supõe-se que se permaneça em tal categoria por tempos prolongados –, estão <i>hierarquicamente ordenadas</i> – não se pode percorrer os caminhos como se quer, pois eles são fixos – e, embora se possa passar de uma categoria a outra, <i>tal passagem implica a realização de um ato que dá clara consciência aos sujeitos de que ele está produzindo uma mudança</i>.</p> <p>» Isso implicou o estabelecimento de uma relação imutavelmente assimétrica professor-aluno, na qual o docente tem o que o aluno não tem e esses sujeitos se definem somente por sistemas de diferenças de carências entre eles.</p> <p>» A educação é um processo de “completude” da criança como sujeito inacabado, sob a égide de uma “moral de estado civil”. Educar-se é, simplesmente, ascender nas categorias (PINEAU, 2008, p. 93-94, grifos do autor).</p> |
| <p>Premissa 7: A educação implica sempre uma instância de repressão e outra de liberação</p> | <p>» Mudando os elementos, em todas as propostas pedagógicas modernas, algo – valorizado negativamente – deve ser reprimido para que outra coisa – valorizada positivamente – possa expandir-se.</p> <p>» A inscrição do educacional como fenômeno essencialmente humano independente de toda alteridade fortalece a ligação deste par: o humano é o liberável e o não-humano é o reprimível.</p> <p>» Reprimir o corpo para liberar a mente – ou a alma –, reprimir o animal para liberar o humano, reprimir os impulsos e os desejos para liberar a razão, reprimir a fala para liberar a concentração, reprimir o egoísmo para liberar a socialização, reprimir a infantilidade para liberar a idade adulta, reprimir a heterogeneidade para liberar a homogeneidade, reprimir a barbárie para liberar a civilização, reprimir o prazer para liberar o dever, reprimir o acaso para liberar a previsão, reprimir a dependência para liberar a liberação – perdoe-se a redundância –, etc. são diversas opções que apareceram ao longo do desenvolvimento da Modernidade, mas que continuam respondendo ao mesmo esquema de aproximação (PINEAU, 2008, p. 95-96).</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Premissa 8: Faz-se em alguma instituição de confinamento ou de reclusão, de acordo com a população atendida, baseado em uma aliança entre família e escola ou entre Estado e internado</p> | <ul style="list-style-type: none"> » A criação das sociedades disciplinares implica a articulação de três elementos: uma população – um coletivo de indivíduos que compartilham certas características – considerada inútil e indócil; uma instituição de confinamento ou de reclusão – de acordo com o grau de inutilidade e indocilidade de tal população –; e uma disciplina – isto é, um conjunto de saberes – que regula a instituição e se aplica sobre a população para convertê-la em sujeitos úteis e dóceis. » A escola retomou do mosteiro uma série de características e as reescreveu na lógica moderna. » A escola, templo da saúde, da civilização, da Pátria, da tradição, da razão, da ciência, do público, conserva e irradia esses bens sobre o exterior, reino da enfermidade, da barbárie, da antipátria, da novidade, da irracionalidade e do acaso, do saber não científico, da lei da selva. » Nela [a escola], como no mosteiro, a totalidade dos fatos que se fazem são fatos educacionais. Nada do que ocorre nas aulas, nos pátios, nos recreios, na direção, no refeitório, no banheiro, escapa ao domínio da pedagogia (PINEAU, 2008, p. 96-97). |
| <p>Premissa 9: Há saberes básicos que todos os sujeitos têm que ter para pertencer à sociedade</p> | <ul style="list-style-type: none"> » Foi se constituindo, então, um conjunto de saberes considerados indissolúveis, neutros e prévios a qualquer aprendizagem, cuja posse era ao mesmo tempo uma obrigação e um direito dos indivíduos e das sociedades. » Dentre estes, produziu-se uma construção que hoje nos soa natural: a lectoescritura. » [Durkheim] expõe a necessidade da posse de um conjunto de saberes por parte dos integrantes da comunidade para poderem ser parte dela, e propõe o Estado – garantidor do bem-estar geral e encarnação máxima e racional do social – como agente legitimado para produzir tal distribuição. » A Modernidade recorta, da totalidade de saberes construídos pela humanidade, aqueles que se consideram necessários que sejam transmitidos às novas gerações, definindo dessa forma o “<i>curriculum</i> explícito” da instituição escolar (PINEAU, 2008, p. 98-99, grifo do autor). |
| <p>Premissa 10: Existem saberes específicos que se ordenam disciplinarmente para dar forma ao campo pedagógico</p> | <ul style="list-style-type: none"> » A organização disciplinar, típica da Modernidade, implica uma maneira especial de ordenar o uso e a economia dos saberes em jogo numa determinada relação produtiva de poder/saber para gerar sujeitos úteis e dóceis. No que diz respeito ao educacional, essa organização de saberes foi a “pedagogia”. » As lutas no interior do campo pedagógico pela autoridade e pelo reconhecimento não obedecem a motivações exclusivamente epistemológicas ou políticas, mas a uma complementaridade variável entre ambas. » Podemos colocar, então, que a imposição da organização curricular na escola foi uma importante disputa dentro do campo pedagógico e que pode ser associada ao triunfo de uma “racionalidade técnica” moderna, aplicada em sua forma mais elaborada na problemática educacional (PINEAU, 2008, p. 100-101, grifo do autor). |

FONTE: NTE, 2017, baseado em Pineau (2008, p. 86-101).

Apesar da extensão do quadro contendo as premissas formuladas por Pineau (2008) para a compreensão da Educação na Modernidade, sua presença nesse caderno busca esclarecer o quanto escola moderna e Modernidade não devem ser pensadas de maneira dissociadas, tendo em vista que as práticas operadas pela escola criaram condições para que o Estado moderno fosse se desenvolvendo, do mesmo modo que esse cria as condições para a emergência da escola moderna.

Espera-se que, a partir do exposto até aqui, tenham sido possíveis análises críticas a respeito da sociedade, do homem e da escola como produções, ou seja, entendendo que as noções, ideias e concepções que compartilhamos, assim como as próprias instituições, não estiveram desde sempre aí, sendo então reveladas pelo pensamento moderno.

Quanto à problematização da escola moderna no âmbito das teorizações em Educação Especial, considera-se que são fundamentais para que possamos compreender de que modo operamos práticas educacionais, especialmente as de caráter inclusivo nos dias de hoje. As finalidades educacionais, voltadas à produção de um determinado tipo de sujeito que se deseja na sociedade, são partilhadas pela Educação Especial; portanto, é preciso olhá-las, analisá-las, questioná-las com atenção, de maneira desconfiada.

2.4

A PRODUÇÃO DA INFÂNCIA

Chegamos à última subunidade desse caderno e encerraremos nosso estudo realizando uma análise de como se deu a produção da infância como a conhecemos. Ao fazermos referência à produção da infância, estamos buscando compreender seu caráter de invenção, fabricação, tipicamente moderno.

O aparato teórico que permite entender a infância cientificada, tem ampla circulação na área da Educação Especial, especialmente aqueles que emergem do campo da psicologia. Utilizamos o tempo todo de argumentos para justificar, explicar e indicar questões referentes à infância sem, no entanto, questionarmos sobre sua produção.

[...] as crianças têm sido produzidas pelos discursos que se enunciam sobre elas: discursos médicos, biológicos, antropológicos, psicológicos, pedagógicos... Tais discursos constroem para elas uma posição de sujeito ideal, um sujeito universal, sem cor, sem sexo, sem filiação, sem amarras temporais ou espaciais... (BUJES, 2000, p. 10).

Diante disso, a leitura que propomos não objetiva traçar a história da infância, mas sinalizar alguns acontecimentos, deslocamentos da noção de infância que nos permitem analisá-la criticamente na atualidade. Cabe considerar que as crianças, até meados do século XVI, não apresentavam relevância para o campo social, não se abordava a questão da infância como etapa da vida específica como conhecemos hoje. Para Ariès (2006), um significado de infância, com o sentido que lhe atribuímos, passa a ser produzido na Modernidade em torno do século XVII.

Em Foucault (2001) e Donzelot (2001), podemos encontrar referência à crescente preocupação com as crianças no decorrer do século XVIII, o que se constitui como condição de possibilidade para a produção de discursos sobre o papel das famílias e sobre a infância. A organização familiar típica do Antigo Regime – em que as relações de dependência, ascendência e descendência acabavam por configurar a família como a menor organização política possível – acabou sofrendo modificações, tendo em vista a necessidade de “reorganização dos comportamentos educativos” (DONZELOT, 2001, p. 21).

As mudanças que sofre a família têm como um de seus referenciais o posicionamento da infância como central para o funcionamento da vida familiar. A criança, passa a ser considerada um sujeito em desenvolvimento e não mais um adulto em miniatura; portanto, sentimentos de cuidado e atenção voltam-se à infância, que precisa ser controlada, gerenciada, investida.

Com o advento da Modernidade desenvolve-se um sentimento voltado à infância, buscando estabelecer diferenciações entre criança e adultos. Os novos padrões sociais imprimem à família uma organização diferenciada daquela até então pre-

sente nas sociedades medievais, procurando-se, com isso, estabelecer um núcleo familiar mais restrito, em que a atenção à infância emerge com o que podemos chamar de privatização da vida familiar. As crianças, até então, permaneciam a maior parte do tempo junto aos adultos, sem que fossem consideradas suas características particulares. É com a produção de um pensamento científico voltado à infância que algumas noções passam a determinar classificações, diferenciações e determinações comportamentais.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2002), é no Ocidente que intelectuais como os padres, juristas e moralistas começam a descrever a criança como um ser que se diferencia dos adultos, o que solicita que estes passem a se relacionar com a infância a partir de ações que priorizam o cuidado e o cultivo de sua vida – trata-se de uma natureza infantil. Com isso, instaura-se uma nova psicologia que não compreende mais a criança como adulto em miniatura, mas considera a infância uma etapa da vida do ser humano que necessita de um ambiente histórico e social para se desenvolver: a escola.

A partir de uma certa linha de raciocínio, foi possível compreender que a Modernidade é marcada pela ocorrência de revoluções no campo social, político e econômico. Dentre elas, a centralidade do homem no mundo, o uso e desenvolvimento da razão, o estabelecimento de modos de vida regidos pelo capitalismo e o nascimento da escola moderna. Esses fatores, em especial, a relação com a escola, criam condições para a produção da infância na Modernidade.

A partir do momento em que a infância é inventada pela Modernidade fazendo-a ocupar esse espaço como sujeito-objeto, a educação passa a ser um imperativo, o que leva, também, à invenção da pedagogia moderna, como um campo científico e como política de conhecimento, constituindo-se de discursos voltados para o estudo e a acumulação de saberes sobre a criança e seu corpo, seu desenvolvimento, suas capacidades, suas vontades, suas tendências, suas brincadeiras, suas potencialidades, suas fragilidades, suas vulnerabilidades, seus instintos, suas paixões e potências que, por sua vez, se acoplam a práticas discursivas e não discursivas em que tais saberes se imbricam em mecanismos de poder, cujo resultado será a produção de uma infância específica, a produção da subjetividade infantil moderna (RESENDE, 2015, p. 129-130).

Nesse sentido, Corazza (2004) considera que a instituição educacional se ocupa de maneira prioritária da infância, sendo a escola compreendida como instituição privilegiada para a formação de sujeitos alinhados aos propósitos da sociedade moderna, e a criança, reconhecida como diferente do adulto, acaba, nesse contexto escolar, a ocupar o lugar de aluno. Desde a Modernidade, vemos ascender o ideário de que a infância precisa ser pedagogizada, protegida, cuidada, guiada, escolarizada, de modo que sua participação na sociedade ocorra adequadamente. Resende (2015) nos ajuda a pensar a respeito disso:

A educação escolar, transformando a criança em aluno, configura-se como estratégia de governamento que se articula ao modelo de sociedade que se instaura, de maneira que o indivíduo, a criança-aluno, acaba sendo o instrumento e a própria condição para a realização do governo da população naquilo que se espera da infância em face da efetivação do projeto social encampado pela Modernidade (RESENDE, 2015, p. 134).

Com relação às finalidades da Educação da infância, Ghiraldelli Jr. (2002) contribui para que entendamos que houve, na história da noção de infância, duas configurações, uma negativa, que remonta ao século XVII, e outra positiva, presente no pensamento do século XVIII. Tais configurações influenciam as posições filosóficas modernas que, em relação com a Educação, possibilitam o nascimento de duas das filosofias da Educação bastante conhecidas entre nós: a de Descartes e a de Rousseau.



INTERATIVIDADE: Produções acadêmicas com foco na temática Educação de crianças podem ser encontradas no repositório das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos – <<http://www.anped.org.br/>>

Quanto à primeira configuração, negativa, a infância é considerada uma fase que deve acontecer, mas que precisa ser superada, possibilitando o aparecimento do adulto. Com relação a isso, podemos pensar nas inúmeras vezes nas quais, em situações cotidianas, avaliamos o comportamento de algum sujeito adulto e dizemos que o mesmo é infantilizado, que ainda não amadureceu, como se o desenvolvimento de determinado comportamento não tivesse ocorrido; portanto, considerado ligado à infância de maneira negativa. Essa fase negativa da infância é considerada um período de rebeldia sobre o qual devem ser investidas ações externas, por parte dos adultos, de modo que a criança desenvolva autonomia e independência. Nesse sentido, a criança deve fazer-se homem a partir das regras dos adultos, e a escola desempenha o papel de formadora e conformadora desse sujeito.

Em relação à configuração positiva, entende-se que deve ocorrer e ser prolongada à vida adulta, de maneira que o homem seja contaminado pela criatividade e pureza da infância. O processo de desenvolvimento da criança para a vida adulta não se dá por ações externas, mas a autonomia é buscada de dentro para fora, considerando que o homem deva constituir-se como adulto a partir de seu interior – a criança.

É nesse momento que começa haver certa demarcação da infância como uma fase do desenvolvimento do homem que vai do nascimento a certa idade, caracterizada por um conjunto de disposições naturais e de faculdades que diferem das do adulto, secundarizando o sentido etimológico dessa expressão como sendo o da ausência de fala ou de linguagem articulada (PAGNI, 2010, p. 102).

Com o que foi exposto, buscou-se esclarecer que a noção de infância que hoje conhecemos emerge na Modernidade, período em que ocorre o rompimento com os modos de pensar o mundo e o homem típicos da Idade Média. Com a organização do Estado moderno, percebe-se uma atenção para a infância que passa a se constituir como um objeto de que se ocupam a família, a ciência, a religião, a escola. Nesse contexto, a criança é produzida como um ser humano inacabado, sendo necessário que se invista no cuidado e proteção da infância; portanto, é preciso criar, instruir, educar a criança.

Compreender esse estatuto da infância possibilita examinarmos como vão se estabelecendo preocupações e propostas específicas voltadas às crianças, criando condições para que nos dias atuais sejam produzidas políticas públicas, programas de Governo, campanhas e práticas educacionais que consideram a infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os propósitos do estudo da disciplina *Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I*, espera-se que a leitura desse caderno didático tenha contribuído para que os/as estudantes do Curso de Educação Especial empreendam um olhar atento para as questões implicadas nos processos educacionais dos sujeitos público-alvo da Educação Especial na atualidade, fundamentando-o crítica e filosoficamente nos pressupostos históricos, filosóficos e sociológicos da Educação.

A intenção é de que a análise e a problematização do campo da Educação Especial sejam realizadas de maneira fundamentada e não ingênua ou baseada em crenças e pensamentos considerados determinantes. Compreender o caráter produzido das noções que permeiam o cotidiano profissional dos professores permite que outras condições e possibilidades educacionais sejam vislumbradas.

Com a descrição de pressupostos referentes à história, à filosofia e à sociologia e suas implicações com o campo educacional, foram criadas condições para que uma possibilidade de compreensão das práticas educacionais operacionalizadas nos contextos escolares ocorresse. Fala-se de uma possibilidade por entender que muitas leituras se tornam possíveis, estando essas determinadas pelas concepções e teorizações a que se filiam.

Tomando-se, assim, como linha de pensamento as concepções teóricas da história, filosofia e sociologia da Educação estudadas, buscou-se empreender a produção de significados sobre as finalidades da Educação para a sociedade, de modo que a análise empreendida se fundamente numa postura filosófica frente aos problemas educacionais, sendo a Educação entendida como uma atividade humana implicada em concepções teóricas, como uma prática social.

A partir do delineamento de como emergem a Modernidade, a sociedade moderna, o sujeito moderno, a escola moderna e a noção de infância, foi possível compreender como certa concepção de Educação acaba ocupando lugar central na sociedade moderna de modo que a articulação entre escola e sociedade moderna seja imanente. A partir de um ideal de sociedade e de sujeito, determina-se que a escola e a infância sejam investidas de práticas e saberes específicos, cujo modo de vida moderno tenha na racionalidade e no desenvolvimento da produtividade princípios de organização.

Tais leituras são consideradas significativas para que, na atuação em Educação Especial, os profissionais tenham condições de analisar de que maneiras vão sendo gestadas práticas educacionais e sociais que investem de determinadas formas sobre os sujeitos de que a Educação Especial se ocupa, estando essas práticas implicadas em concepções de homem, sociedade e Educação resultantes de produções discursivas de diferentes campos de saber.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, M. L. O.; QUINTANEIRO, T. Max Weber. In: QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. M. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

BERGER, P. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

BUJES, M. I. E. Que infância é esta? In: 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu. **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0712t.PDF>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: FEU, 1999.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004. (Coleção Fronteiras da Educação)

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Tradução de M. T. da Costa Albuquerque. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FONSECA, M. A. O indivíduo moderno. In: FONSECA, M. A. da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

FOUCAULT, M. Aula de 05 de março de 1975. In: FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 293-334.

GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, set./dez. 2006.

GHIRALDELLI JR., P. **A modernidade segundo as teorias sociais clássicas**, 2008. Disponível em: <https://ghiraldelli.files.wordpress.com/2008/07/a_modernidade_segundo_as_teorias_sociais_clicas_rtf.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2016>.

GHIRALDELLI JR., P. **O que é filosofia da educação** – uma discussão metafilosófica. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). *O que é filosofia da educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERMANN, N. Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 217-228, jan./mar. 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LOPES, P. C. Educação, Sociologia da Educação e Teorias Sociológicas Clássicas: Marx, Durkheim e Weber, **Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação**, 2012. Disponível em: <<http://www.bocc.uff.br/pag/lopes-paula-ducacao-sociologia-da-educao-e-teorias.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)

OLIVEIRA, M. G. M.; QUINTANEIRO, T. Karl Marx. In: QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. M. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

PAGNI, P. A. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez., 2010.

PINEAU, P. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite. Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3 (57), set./dez. 2008.

QUINTANEIRO, T. Émile Durkheim. In: QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. M. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

RESENDE, H. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In: RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.
SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, jul./dez. 2010.

VEIGA-NETO, A. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, C.; SILVA, L. D.; POLENZ, T. (Org.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista de ciências da educação**, Lisboa, n. 7, p.141-149, set./dez. 2008.

ATIVIDADES DE REFLEXÃO OU FIXAÇÃO

Unidade 1

A partir do estudo das linhas teóricas e tendências pedagógicas, analise sua experiência pessoal de escolarização, refletindo sobre como vem se caracterizando, de maneira mais expressiva, a orientação teórica da prática escolar no contexto brasileiro. Empreenda, para isso, uma análise crítica e problematizadora acerca das relações entre os pressupostos teóricos – históricos, filosóficos e sociológicos e a Educação, de modo que essa seja entendida como um problema filosófico.

Unidade 2

Na Modernidade, a invenção da escola possibilita um investimento a serviço da ordem, assim como o currículo enquanto artefato contribui para a busca e manutenção dessa pretensa ordem e de uma nova configuração de tempo e espaço, objetivadas pelo mundo moderno. Nesse campo, foram se definindo estratégias e mecanismos que atendem a uma sociedade que se torna cada vez mais disciplinar, que solicita individualização e autodisciplina do próprio sujeito moderno. Comente de que maneira você percebe que a organização da escola, enquanto instituição pensada na Modernidade, possibilita a constituição de sujeitos que atendam à lógica da sociedade moderna.

A respeito da infância, podemos compreendê-la como uma invenção da Modernidade a partir de um investimento de saberes/poderes que solicitam investimentos políticos por parte de instituições, como a família e a escola, na condução e governo da infância. Para tanto, exponha de que maneira você significa os investimentos educacionais na infância no período moderno, que pressupostos essa ação compreende e que metas acabam sendo traçadas na constituição da infância governada no contexto histórico, social, político e filosófico da época?